

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مجموعه مقالات اولین همایش
ملی نقد متون و کتب علوم انسانی
۳۰ آذرماه ۱۳۹۶

جلد (۲)

**مبانی، روش و چشم‌انداز
نقد مطلوب**

به کوشش دکتر جان‌اله کریمی مطهر (استاد دانشگاه تهران)
دکتر عباس خلجی (استادیار دانشگاه جامع امام حسین (ع))
دکتر مهدی محمدبیگی (دبیر گروه زبان‌های خارجی شورای بررسی متون)





پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

تهران، صندوق پستی ۶۴۱۹-۱۴۱۵۵، تلفن: ۳-۸۸۰۴۶۸۹۱، فکس: ۸۸۰۳۶۳۱۷

مجموعه مقالات اولین همایش ملی نقد متون و کتب علوم انسانی جلد (۲)

به کوشش دکتر جان‌اله کریمی مطهر، دکتر عباس خلجی، دکتر مهدی محمدبیگی
دبیر علمی همایش: دکتر جان‌اله کریمی مطهر (استاد دانشگاه تهران)
دبیر اجرایی همایش: دکتر عباس خلجی (استادیار دانشگاه جامع امام حسین (ع))
دستیار دبیر علمی و اجرایی همایش: دکتر مهدی محمدبیگی (دبیر گروه زبان‌های خارجی شورای بررسی متون)
مدیر منسوبات همایش: دکتر مسروره مختاری (هیات علمی دانشگاه محقق اردبیلی)
مدیر انتشارات: ناصر زعفرانیچی
ویراستار: دکتر مسروره مختاری (هیات علمی دانشگاه محقق اردبیلی)
صفحه‌آرا: احمد مجاهد
چاپ اول: ۱۳۹۶
شمارگان: ۵۰۰ نسخه
چاپ و صحافی: چاپ خانه لوح
حق چاپ برای پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی محفوظ است.

سروشنامه: همایش ملی نقد متون و کتب علوم انسانی (نخستین: ۱۳۹۶: تهران)
عنوان و نام پدیدآور: مجموعه مقالات اولین همایش ملی نقد متون و کتب علوم انسانی
جلد (۲) / به کوشش جان‌اله کریمی مطهر، عباس خلجی، مهدی محمدبیگی.
مشخصات نشر: تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۹۶-
مشخصات ظاهری: ج
شابک دوره‌ای: 978-964-426-964-6 ج. ۱: شابک: 2-962-426-964-978
ج. ۲: 2-962-426-964-978
وضعیت فهرست نویسی: فیبا

مندرجات: ۱. تجارت حرفه‌ای نقد. ج. ۲. مبانی، روش و چشم‌انداز نقد مطلوب
موضوع: علوم انسانی -- کتاب‌های نقدشده -- کنگره‌ها
موضوع: Humanities -- Book reviews -- Congresses
شناسه افزوده: کریمی مطهر، جان‌اله، ۱۳۴۳-، گردآورنده
شناسه افزوده: خلجی، عباس، ۱۳۴۳-، گردآورنده
شناسه افزوده: محمدبیگی، مهدی، ۱۳۶۱-، گردآورنده

شناسه افزوده: Research Institute for Humanities and Cultural Studies
شناسه افزوده: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رده بندی کنگره: ۸۵/۶۲۶۵Z ۱۳۹۶
رده بندی دیویی: ۰۰۱/۳
شماره کتابشناسی ملی: ۵۰۰۶۵۶۸

فهرست

صفحه	عنوان مقاله / نام نویسنده
۵	نقد کهن‌الگویی داستان گجسته‌دژ، اثر صادق هدایت ماه منیر شیرازی
۲۱	نقد فرهنگی بر مبنای نظریهٔ ایدئولوژی آلتوسر: بررسی نسبت ایدئولوژی و فرهنگ کامران مرادی
۳۵	تاریخ ادبی، داستان یک توهم حسن زختاره
۴۹	بررسی عوامل انسجام در متون فیزیک دانشگاهی سعیده قیوم زاده جوینانی و بهمن زندی
۶۵	نقد و بررسی کتاب خطابهٔ ارسطو محمد احمدی
۸۵	گذری به پیشینهٔ نقد ادبی در روسیه شهرام همت‌زاده
۹۵	بررسی نقش رئالیسم ادبیات روسی در ادب فارسی معصومه معتمدنیا
۱۰۷	باستان‌شناسی متن و رویکرد نقد باستان‌شناختی وحیدعسکرپور
۱۲۵	فلسفهٔ تربیتی نقد، تبیین چیستی، چرایی و چگونگی سوسن کشاورز
۱۳۷	تفکر انتقادی حلقه مفقوده نظام آموزشی کشور احمد کیخا
۱۵۹	نقد اثربخش مقالات و راهکارهای ارتقاء سطح آن بیژن عبدالهی و طاهره نوروزی‌وند

صفحه	عنوان مقاله / نام نویسنده
۱۷۵	در جستجوی متن «نقد متن‌پژوهی مدرن در ترازو» مجتبی مجرد
۱۸۹	نقدی بر شکاف «نظریه و عمل در پارادایم مدرن-اثبات‌گرایانه» در مدیریت و سازمان بیژن عبدالهی و رحمان محمدی
۲۰۵	بررسی و توصیف اجمالی نظریه ریخت‌شناسی پراپ زینب صادقی سهل‌آباد، محمد حسن تقی‌زاده
۲۱۵	بازنمایی تاریخی روند شکل‌گیری سکولاریسم با تأکید بر نقد امکان سکولاریسم اسلامی فرهادزیویار، سید یاسر جبرائیلی و امیر اعتمادی بزرگ
۲۳۵	نقد و ارزیابی کتاب‌های درسی پر کاربرد دانشگاهی رشته علوم ارتباطات بر اساس استانداردهای کتاب درسی دانشگاهی زهرا قراگوزلوف‌فرهاد، ندا سلیمانی و محمد آرمند
۲۵۶	شاخص‌های ارزیابی محتوایی و شکل ظاهری کتاب «تاریخ‌الأدب‌العربی (العصر الجاهلی) اثر شوقی ضیف» اسحاق رحمانی و حانیه ظفرآبادی
۲۶۷	نقد روش‌شناختی و کاربردی آن در ارزیابی مطالعات توسعه سیاسی غلامرضا محمدی‌مهر و دکتر مجید توسلی رکن‌آبادی
۲۸۷	بایسته‌های صورت‌بندی نقد پدیدارشناختی یعقوب خزائی
۲۹۹	مطالعه تطبیقی مفهوم امامت از دیدگاه هرمنوتیک در ترجمه «شیعه در اسلام» علامه طباطبایی صفورا ترک‌لادانی و مرضیه یعقوبی
۳۱۵	مؤلفه‌های روش‌شناسی انتقادی در حوزه علوم انسانی با تأکید بر آموزش مبتنی بر مسئله فائزه توکلی
۳۲۹	راهبردهای اخلاقی منتقد در متون علمی (با تأکید بر اخلاق نقد در علوم انسانی) رضا تاج‌آبادی، مهدی برغانی فراهانی و سمیه شعبانی
۳۴۷	اخلاق نقد و ارزیابی در کلام امیرالمؤمنین (ع) اسماعیل فیروزی

صفحه	عنوان مقاله / نام نویسنده
	نقد و بررسی تحلیلی ترجمه فارسی افسانه سنسکریت حکمت و خرد باستانی هند «کتا سرت ساگر»
۳۶۱	فرزانه اعظم لطفی
	نقد در بستر برنامه درسی
۳۷۳	پروین صمدی
	نقد ادبی و نقش آن در مطالعات فرهنگی
۳۸۳	ناهیده کلاشی
	تأثیر شناخت هدف، اهمیت و ضرورت نقد بر تربیت
۳۸۹	عباسعلی رستمی نسب
	بررسی میزان گرایش به تفکر انتقادی در بین دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه‌های دولتی تهران
۴۰۳	خدیجه سفیری و فاطمه عموعبدالهی
	جریان‌شناسی نقد و درک متن در آموزش متون معاصر
۴۱۵	طیبه امیریان

اعضای کمیته علمی همایش

جناب آقای دکتر حسینعلی قبادی

رئیس پژوهشگاه علوم انسانی
و مطالعات فرهنگی و شورای بررسی متون

جناب آقای دکتر غلام‌علی افروز

عضو هیات علمی دانشگاه تهران
و رئیس گروه روان‌شناسی شورای بررسی متون

سرکار خانم دکتر اشرف بروجردی

رئیس سازمان اسناد و کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران
،معاون فرهنگی و اجتماعی پژوهشگاه و عضو شورای بررسی متون

سرکار خانم دکتر زهرا پارساپور

عضو هیات علمی پژوهشگاه، مشاور ریاست پژوهشگاه
و عضو شورای بررسی متون

جناب آقای دکتر حمید تنکابنی

مشاور ریاست پژوهشگاه
و عضو شورای بررسی متون

جناب آقای دکتر مجید توسلی

عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات
و رئیس گروه علوم سیاسی شورای بررسی متون

جناب آقای دکتر محمد جعفر حبیب زاده

مشاور عالی ریاست پژوهشگاه علوم انسانی

جناب آقای دکتر حمیدرضا خادمی

رئیس پژوهشکده تحقیق و توسعه «سمت»

جناب آقای دکتر عباس خلجی

عضو هیات علمی دانشگاه امام حسین (ع)
و قائم مقام دبیر شورای بررسی متون

جناب آقای دکتر بهروز درّی

عضو هیات علمی دانشگاه شهید بهشتی
و رئیس گروه مدیریت شورای بررسی متون

اعضای کمیته علمی همایش

جناب آقای دکتر محمد رحیم ربانی زاده

عضو هیات علمی پژوهشگاه

و معاون مالی و اداری پژوهشگاه

جناب آقای دکتر محمد سپهری

عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز

و رئیس گروه تاریخ

سرکار خانم دکتر خدیجه سفیری

عضو هیات علمی دانشگاه الزهراء

و رئیس گروه علوم اجتماعی بررسی متون

جناب آقای دکتر حسین سلیمی

رئیس دانشگاه علامه طباطبائی (ره)

و عضو شورای بررسی متون

سرکار خانم دکتر سیده مریم عاملی رضایی

عضو هیات علمی پژوهشگاه

و رئیس گروه زبان و ادبیات فارسی

جناب آقای دکتر سید سجاد علم الهدی

معاون پژوهشی و تحصیلات تکمیلی پژوهشگاه علوم انسانی

جناب آقای دکتر سید محسن علوی پور

مشاور و مدیر کل حوزه ریاست پژوهشگاه علوم انسانی

جناب آقای دکتر جان اله کریمی مطهر

عضو هیات علمی دانشگاه تهران،

دبیر شورا و رئیس گروه زبان‌شناسی شورای بررسی متون

جناب آقای دکتر حسین کلباسی

عضو هیات علمی دانشگاه علامه طباطبائی (ره)،

رئیس گروه فلسفه و کلام شورای بررسی متون

جناب آقای دکتر عیسی متقی زاده

عضو هیات علمی دانشگاه تربیت مدرس

و رئیس گروه زبان و ادبیات عربی شورای بررسی متون

اعضای کمیته علمی همایش

جناب آقای دکتر مهدی محمدبیگی

دبیر انجمن ایرانی زبان و ادبیات روسی
و عضو گروه زبان‌های خارجی شورای بررسی متون

جناب آقای دکتر غلامرضا مصباحی مقدم

عضو هیات علمی دانشگاه امام صادق(ع)
و رئیس گروه اقتصاد شورای بررسی متون

سرکار خانم دکتر شمس الملوک مصطفوی

رئیس گروه روش‌شناسی علوم انسانی اسلامی شورای بررسی متون

جناب آقای دکتر محمد علی مظاهری

عضو شورای بررسی متون

جناب آقای دکتر سید حسین میرجلیلی

عضو هیات علمی پژوهشگاه
و قائم مقام گروه اقتصاد شورای بررسی متون

جناب آقای دکتر سید جمال موسوی

عضو شورای بررسی متون

جناب آقای دکتر سید فضل‌ا... موسوی

عضو هیات علمی دانشگاه تهران
و رئیس گروه فقه و حقوق شورای بررسی متون

جناب آقای دکتر سید مهدی موسوی

عضو هیات علمی دانشگاه تربیت مدرس
و رئیس گروه باستان‌شناسی شورای بررسی متون

جناب آقای دکتر محمدرضا نیلی

عضو هیات علمی دانشگاه علامه طباطبائی (ره)
و رئیس گروه علوم تربیتی شورای بررسی متون

جناب آقای دکتر سید ضیاء هاشمی

عضو هیات علمی دانشگاه تهران
و عضو شورای بررسی متون

جناب آقای دکتر شهرام یوسفی‌فر

مشاور ریاست پژوهشگاه علوم انسانی

باسمه تعالی

«قَيِّدُوا الْعِلْمَ بِالْكِتَابَةِ»؛

علم را با نوشتن در بند کشید.

پیامبر اکرم (ص)

شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی با الهام از اندیشه‌های حضرت امام خمینی (ره)، میانی انقلاب اسلامی و با عنایت و اشارت مقام معظم رهبری برای پاسخگویی به خلاءها و نیازهای موجود در عرصه منابع درسی حوزه علوم انسانی دانشگاه‌ها تشکیل شده‌است و اکنون با جلب مشارکت هدفمند، روشمند، منسجم، نظام‌مند، خروجی‌مدار با توزیع فراوانی فراگیر و متناسب و نزدیک به یک ربع قرن سابقه با مشارکت عمده دانشگاه‌های کشور و با عضویت بیش از ۲۰۰۰ تن از محققان و استادان سراسر کشور به یک شبکه فراگیر و ملی تبدیل شده‌است. این شبکه با تداوم و تعمیق ارتباط بین منتقدان و محققان و مؤلفان و اصالت خروجی‌گرایی و اثربخشی مستمر در نُضج و بسط تفکر انتقادی در دانشگاه‌ها به سرمایه‌های اجتماعی مغتنم برای کشور تبدیل شده‌است.

شورای بررسی متون از حیث تلاقی چهار نسل در جلسات خود، از سرمایه‌های اجتماعی کم‌نظیر و مهمی است که تجربیات و اندوخته‌های علمی را در زمینه تحلیل و نقد کتب و متون علوم انسانی، نسل به نسل منتقل می‌کند در عین حال که به دانش و تجربه پیشکسوتان متکی است، به دلیل نخبه‌گرایی میدان را به روی جوانان نخبه نیز باز گذاشته‌است.

شورای بررسی متون نخستین و تنها شورای تخصصی نقد کتاب در ساختار نظام آموزش عالی کشور است که بر نقد منابع درسی و متون تخصصی تمرکز دارد. این شورا با انبانی از تجربه ۲۲ سال فعالیت مستمر و تقسیم کار تخصصی پر ثمر، همکاری قریب چندین هزار نفر از استادان دانشگاه‌های سراسر کشور را با گروه‌های تخصصی هفده‌گانه جلب نموده و شبکه نخبگانی از داوران و ناقدان علوم انسانی را در عمل تشکیل داده است. در این فرایند بیش از ۱۵۰ دانشگاه و مؤسسه علمی و پژوهشی و مرکز دانشگاهی و حوزوی با شورای بررسی متون همکاری صمیمانه‌ای داشته و دارند.

شورای بررسی متون در طول ۲۲ سال فعالیت خود بیش از ۶۰۰۰ کتاب برای داوری و نقد ارسال نموده و بیش از ۵۷۰۰ داوری کتاب را دریافت نموده که ۵۰۰۰ کتاب ملی و ۷۰۰ کتاب تراز جهانی را در بر می‌گیرد. نتیجه این داوری‌ها دریافت ۴۸۰ مقاله انتقادی و چاپ و نشر ۳۱۶ مقاله در نشریات علمی، به ویژه در پژوهشنامه انتقادی است.

پژوهشنامه انتقادی تنها نشریه علمی-پژوهشی نقد کتاب است که تا کنون ۵۰ شماره آن منتشر شده است و چندین مقاله آن در جشنواره‌های سالانه نقد کتاب به عنوان مقاله برتر برگزیده شده و در سال ۱۳۹۵ نیز در جشنواره فارابی به عنوان نشریه برتر نقد کتاب برگزیده و معرفی گردیده است.

شورای بررسی متون دو دوره کنگره ملی علوم انسانی را در سال‌های ۱۳۸۵ و ۱۳۹۰ برگزار نموده و اینک نخستین همایش نقد متون و کتب علوم انسانی را در روز پنجشنبه ۳۰ آذر ۱۳۹۶ برگزار می‌نماید. امروزه، آنچه که بر گفتمان نقد دانشگاهی مسلط است، بیش‌تر نقدهای عملی و آموزشی است، هرچند این نوع نقدها از جنبه آموزشی، مطلوب است؛ اما نباید از یاد برد که بنیادهای تفکر انتقادی، بر پایه نظریه‌پردازی استوار می‌شود. کاستی موجود در حوزه نظریه‌پردازی آسیب‌هایی را به دنبال داشته است. یکی از مهم‌ترین این آسیب‌ها، فقر تفکر نظری و فقدان بنیادهای فلسفی در مطالعات متون علوم انسانی است. اغلب انتخاب نظریه و روش بدون در نظر گرفتن بنیادهای فلسفی و روش‌شناختی و بدون انگیزه‌های جدی همراه بوده است. همچنین در بسیاری اوقات متن به طور تصادفی انتخاب می‌شود و چارچوب نظریه و روش بر متن تحمیل می‌شود. نتیجه چنین پژوهش‌هایی این است که متن قربانی روش و ساختار گزینشی منتقد می‌شود و بهترین خروجی یا برآیند این قبیل تحقیقات، معرفی نظریه و روش است نه بازشناسی و قضاوت در باره متن. از این‌رو بسیاری از نقدهای انجام شده، فردیت نویسنده یا وجه خلاقه اثر مورد نقد را نشان نمی‌دهند و در سطح باقی می‌مانند. ژرف‌کاوی در نظریه‌پردازی و تقویت فرهنگ گفتمان انتقادی، این جریان‌های سطحی‌نگر را مهار خواهد کرد که امروزه شورای بررسی متون این رسالت را سرلوحه فعالیت‌های خود قرار داده است.

نقد، به خصوص نقد کتب و متون دانشگاهی، یک ضرورت و مقدمه گذار از وضع موجود به سوی وضع مطلوب است و تحقق این مهم، جز با برنامه‌ریزی دقیق و نظام‌مند میسر نیست. وضعیت موجود حاکی از این است که عوامل پیش‌برنده تفکر انتقادی در روزگار ما ثغوری‌هایی هستند که از طریق ترجمه وارد شده‌اند. منتقدان ما باید از مصرف‌کننده صرف ترجمه‌ها پا را فراتر بگذارند. برای این کار به واکاوی دقیق مفاهیم، اصطلاحات کلیدی و روش‌ها و رویکردهای نقد و گفتمان انتقادی نیاز داریم. اگرچه بسیاری از این مفاهیم، جهانی‌اند؛ اما لازم است به درستی استنباط شوند، با فرایند بومی‌سازی و خلاقیت پژوهشگران و محققان تلفیق و سپس با متون انسانی تطبیق داده شوند و چه بسا برخی از این نظریه‌ها به چالش کشیده شوند. در این صورت است که می‌توان، به رفع خلأ موجود در نظریه‌پردازی امیدوار بود.

نخستین همایش ملی نقد متون و کتب علوم انسانی، کوششی برای تحقق اهداف یاد شده و رفع کاستی‌های موجود است. این همایش علمی که همراه با جشنواره نکوداشت کنشگران حوزه علوم انسانی است، در واقع یک بازخوانی و بازشناسی فعالیت‌های ۲۲ ساله شورای بررسی متون است. هدف اصلی این همایش، توسعه و رشد گفتمان انتقادی در فضای علمی و دانشگاهی کشور است، زیرا بر این باوریم که تولید هدفمند علم، تولید بر اساس نیازهای کشور، بدون نقد وضعیت موجود امکان‌پذیر نیست. توسعه فرهنگ نقد در جامعه علمی کشور، تقویت جایگاه علوم انسانی، تولید متون علوم انسانی با رویکرد بومی ایرانی - اسلامی از اهداف دیگر شورا در این همایش است.

همچنین، این همایش برآن است تا نسبت بین وضعیت نقد علوم انسانی در ایران را با وضعیت نظریه‌های جهانی با نگاهی دانشگاهی بررسی کند و چشم‌اندازی از بنیادهای تفکر انتقادی را ترسیم کند. این کار نوعی بازنگری در وضعیت کیفی و کمی کاربرد نظریه‌ها در نقد متون علوم انسانی است. مجموعه حاضر، جلد دوم از مجموعه مقالات این همایش علمی با عنوان «مبانی، روش و چشم‌انداز نقدمطلوب» است که حاصل نقدها، پژوهش‌ها و تحقیقات استادان و پژوهشگران از دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی سراسر کشور است و در پایگاه علوم جهان اسلام (ISC) و پرتال جامع علوم انسانی نمایه خواهد شد.

در پایان، بر خود فرض می‌دانم که از ریاست محترم پژوهشگاه و علوم انسانی جناب آقای دکتر «حسینعلی قبادی»، معاون محترم اداری مالی پژوهشگاه جناب آقای «دکتر ربانی‌زاده»، اعضای محترم کمیته علمی همایش و سایر مسئولین دلسوز این پژوهشگاه که در تمام مراحل برگزاری این همایش ما را همراهی کردند؛ همچنین از روسا و معاونین پژوهشی؛ پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC)، سازمان کتابخانه و اسناد ملی، تمام دانشگاه‌ها، پژوهشکده‌ها، مراکز و انجمن‌های علمی که دست یاری به ما دادند، دبیر اجرایی، دستیار دبیر علمی و اجرایی و مدیر منشورات همایش که بی‌چشم‌داشت وقت خود را صرف این کار کردند و تمام استادان و پژوهشگرانی که با ارسال مقاله‌های پژوهشی و انتقادی و آثار ارزنده خود ما را در تحقق اهداف این همایش یاری نمودند و از کلیه مدیران، دبیران و اعضای محترم گروه‌های تخصصی شورای بررسی متون بالاخص اعضای که در داوری مقالات نیز فعالیت مضاعف داشتند و از تلاش‌های بی‌وقفه همکاران گرامی در دبیرخانه شورای بررسی متون و افرادی که در صفحه آرایی، تنظیم و چاپ این مجموعه کمک کردند تقدیر و تشکر کنم. امید داریم که این همایش توانسته باشد گامی مؤثر در راستای اعتلای فرهنگ اسلامی - ایرانی برداشته باشد.

و من الله التوفیق
جان‌اله کریمی مطهر
دبیر علمی همایش و
استاد دانشگاه تهران

بسم الله الرحمن الرحيم

بیانیه نخستین جشنواره ملی نقد متون و کتب علوم انسانی دانشگاهی

انقلاب اسلامی حادثه‌ای تاریخ‌ساز و تجربه‌ای موقّق و عینی در ساخت نظام مردم‌سالاری دینی بود و با تجربه سی و اند ساله خود نشان داد که از رهگذر شناخت و تحلیل روشن و بازآفرینی میراث و ذخایر معنوی خود می‌تواند گام‌های مؤثر و جریان‌سازی را در راستای دگرگونی در تمام مناسبات اجتماعی، سیاسی و فرهنگی برای رسیدن به جامعه مطلوب بردارد.

اعتلای علوم انسانی فرایندی زمانبر و پر فراز و فرود است، اما با تکیه بر وعده پروردگار و با پشتوانه مبانی انقلاب اسلامی و میراث عظیم بنیانگذار کبیر انقلاب اسلامی و رهنمودهای رهبر معظم انقلاب اسلامی و آرمان بزرگ دانشمندان و پژوهشگران مسلمان در مجامع علمی و دانشگاهی، سرمایه‌های گراندتری پیش روی ماست که اراده‌ها را دو چندان و ما را برای تحقّق این هدف مقدّس مصمّم‌تر و امیدوارتر می‌کند.

اکنون که به حول و قوّه الهی و در سایه توجّهات حضرت ولی عصر (عج) و با گرمی‌داشت یاد و نام مبدعان و مؤسسان شورای بررسی متون، به ویژه، رئیس فقید پیشین پژوهشگاه علوم انسانی و شورای بررسی متون، استاد فرهیخته، شادروان، جناب آقای دکتر صادق آیینه‌وند، اولین همایش ملی نقد متون و کتب علوم انسانی در مسیر تحقّق هر چه بیشتر اهداف زیر:

۱. افزایش بهره‌وری از ظرفیت‌های موجود علمی و ترغیب بیشتر اعضا،
۲. تقویت شبکه نخبگانی علوم انسانی به منظور ایجاد ظرفیت‌های جدید،
۳. ایجاد فرصت جدید برای تضارب و تعاطی آرا اعضای شورای بررسی متون در سراسر کشور،
۴. ارائه نوآوری‌های علمی و تبیین اندیشه‌های انتقادی برای عرضه محصولات روشمند و خروجی‌های با کیفیت متعالی‌تر،

در سی‌ام آذرماه ۱۳۹۶ در پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی برگزار شده است، مشارکت و همراهی و حضور پرثمر استادان، اندیشمندان و پژوهشگران دانشگاهی و حوزوی، نشانگر دغدغه‌مندی مشترک صاحب‌نظران معطوف به این نیاز ضروری است.

شرکت‌کنندگان در این جشنواره ملی، ضمن اعلام آمادگی برای ایفای نقش فعال در پیشبرد فرایند نقد متون و کتب دانشگاهی، در مسیر اعتلای علوم انسانی، با عنایت به پیشنهادهای پژوهشگران و جلسات کارشناسی، خواهان تحقّق آرمان‌ها و راهبردهای متعالی در محورهای شش‌گانه ذیل هستند:

نخست: تقویت مبانی نظری و رهیافت روشی

۱. آسیب‌شناسی رهیافت‌های پژوهشی و روش‌شناسی تحقیقات علمی و ارجحیت بخشیدن به مطالعات مسئله‌محور و تحقیقات کاربردی؛
۲. بازخوانی میراث عظیم فکری و معرفتی اندیشمندان مسلمان و دانشمندان ایرانی در قلمرو تمدن ایرانی-اسلامی و بازسازی آن‌ها در چهارچوب نظری نوین؛
۳. مستدل‌سازی مبانی فلسفی (فرانظری و پارادایمی) به ویژه مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناسی و روش‌شناختی علوم انسانی بومی توأم با نقد علمی مبانی فلسفی سایر پارادایم‌های موجود در علوم انسانی؛
۴. تبدیل نظریه‌پردازی به مسئله اول و اساسی در علوم انسانی کشور، با تمرکز بر مسایل و نیازهای فکری، نظری و عملی کشور و سازمان دادن آموزش و پژوهش علوم انسانی بر اساس نظریه‌پردازی در سطح عمومی، آموزش عالی و تحصیلات تکمیلی با همکاری هیات حمایت از کرسی‌های نظریه‌پردازی؛
۵. بهره‌گیری از رویکردهای جدید مطالعات فرهنگی و فهم مبانی و شناخت وضعیت موجود منابع تأثیرگذار علوم انسانی در تراز جهانی؛

دوم: افزایش کیفیت آموزش و پژوهش

۱. افزایش کیفیت و بهره‌وری آموزش و پژوهش دانشگاهی از طریق تقویت خودباوری و تعامل، همکاری و هم‌افزایی فکری و نظری با صاحب‌نظران، متفکران و منتقدان حوزه علوم انسانی؛
۲. گسترش تعامل فکری و نظری و ارتباط عملی با مراکز علمی و پژوهشی دانشگاهی و حوزوی کشور در راستای افزایش بهره‌وری ظرفیت‌های موجود علوم انسانی؛
۳. پرهیز از شتاب‌زدگی و لزوم برنامه‌ریزی نظام‌مند و متکی بر نگرش علمی برای اعتلای تدریجی علوم انسانی با تمرکز بر چیستی، چرایی و چگونگی اعتلای آن؛
۴. تقویت روحیه کار گروهی، نظم و انسجام تشکیلاتی، فضای بین‌رشته‌ای و تعامل تخصص‌های گوناگون علوم انسانی در مسیر انجام پژوهش‌های نظام‌مند و کارآمد معطوف به توسعه، پیشرفت و تعالی بومی جامعه؛
۵. تعمیق امر پژوهش با ارائه ساز و کار مناسب برای جلوگیری از پژوهش‌های ضعیف و کم‌مایه، به مثابه پشتوانه و مکمل مأموریت پژوهشگاه علوم انسانی در اجرای برنامه توسعه علمی و شبکه‌طرح‌های اعتلای علوم انسانی معطوف به پیشرفت کشور؛

سوم : برخی اقدامات عملی برای ترسیم وضعیت مطلوب

۱. اهتمام برای تدوین یک طرح کلان ملی با عنوان نقد نظام آموزش-پژوهش کشور و ارائه پیشنهادهای اصلاحی با هدف تعیین و اصلاح معیارها و شاخص‌های موجود با پشتیبانی نهادهای حامی و فرادستی؛
۲. طراحی و تدوین سند ملی نقد و ترویج مؤلفه‌ها و معیارهای نقد علمی برای رشته‌های گوناگون علوم انسانی با مشارکت قطب‌های علمی و سایر مراکز ذی‌ربط برای تقویت تفکر انتقادی و گسترش جریان نقد در جامعه علمی؛
۳. بررسی، نقد و تحلیل کتب، متون و منابع دانشگاهی، پژوهشگاهی و حوزوی در زمینه علوم انسانی کشور با جهت‌گیری اقتضائات بومی و فرهنگ ایرانی-اسلامی و با اولویت کتاب‌های درسی دانشگاهی؛
۴. تبیین و ترسیم الگوهای انتقادی برای نگارش پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشگاهی به عنوان یکی از سرمایه‌های اصلی و مسیرهای بنیادی تولید علوم انسانی بومی و اتخاذ تصمیمات مؤثر و کاربردی برای ارتقای سطح علمی و پژوهشی دانشجویان؛
۵. تأسیس انجمن علمی نقد برای رشته‌های گوناگون علوم انسانی و پیگیری مستمر اجرایی شدن برنامه‌های انتقادی آن؛

چهارم : تقویت ساختاری نقد و نهادینه‌سازی رویکرد انتقادی

۱. میثاق عمیق و پایدار برای تحقق رویکرد محصول‌محور، مخاطب‌گرا و دستاوردهای علمی و تحقیقاتی کیفی؛
۲. تقویت گفتمان «نقد روشمند و علمی» از مسیر فرهنگ‌سازی برای نقد متون و کتب دانشگاهی و تسریع در انتشار خروجی شورا برای اصلاح محصولات علمی و جهت‌دهی به فعالیت‌های علمی کشور؛
۳. اهتمام برای رسمیت بخشیدن به فعالیت‌های شورا توسط وزارت علوم و ایجاد چارچوب‌های لازم برای نظارت و اصلاح متون و کتب درسی و تقویت و تکمیل گروه‌های علوم انسانی و اضافه کردن شاخه‌های ضروری در جهت تخصصی کردن نقد در حوزه‌های گوناگون، افزودن اعضای جدید و گسترش ابعاد استانی و واگذاری برخی اختیارات گروه‌های تخصصی به کارگروه‌های استانی با هدف اثربخشی و کارایی به تبع آن بهره‌وری افزون‌تر؛
۴. تقویت مناسبات شورای بررسی متون با سایر نهادهای مرتبط که دارای دغدغه‌ها و حوزه‌های کاری مشترک‌اند، مانند شورای عالی انقلاب فرهنگی، شورای تحوّل علوم انسانی، و هیأت

حمایت از کرسی‌های نظریه‌پردازی و ... در شبکه نخبگانی علوم انسانی و انعقاد تفاهم‌نامه با مراکز تصمیم‌گیری و سیاستگذاری فرهنگی و ... و ارائه گزارش عملکرد شورای بررسی متون به مراجع بالادستی چون شورای عالی انقلاب فرهنگی، نهاد ریاست جمهوری، مجمع تشخیص مصلحت نظام، مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری، شورای عالی عتف، وزارت آموزش و پرورش، و وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی؛

۵. تاسیس قطب علمی نقد در پژوهشگاه علوم انسانی و شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی؛

پنجم: تقویت اخلاق حرفه‌ای و افزایش تعهد علمی

۱. تقویت شبکه نخبگانی نقد در حوزه علوم انسانی و بهره‌گیری از ظرفیت‌های هیأت حمایت از کرسی‌های نظریه‌پردازی، نقد و نوآوری با همکاری صاحب‌نظران و انجمن‌های علمی دانشگاهی و حوزوی در سطح ملی و توسعه قلمرو فعالیت‌های علمی و پژوهشی و سایر اقدامات شبکه نخبگانی علوم انسانی شورای بررسی متون؛
۲. تقویت اخلاق علمی و برنامه‌ریزی راهبردی جهت جلوگیری از سوءاستفاده برخی از مؤسسات و افراد سودجو در تدوین و نگارش پایان‌نامه‌ها و دیگر فعالیت‌های علمی و پژوهشی با همکاری دانشگاه‌ها و مراکز ذی‌ربط؛
۳. لزوم ایجاد تناسب منطقی، عقلانی و اخلاقی میان کمیت و کیفیت آموزش و پژوهش با عنایت به سیطره ویرانگر و فاجعه‌آمیز کمیت‌گرایی بر فعالیت‌های علمی و پژوهشی که معیارهای ارزش‌های‌گذاری فعالیت‌های علمی و پژوهشی استادان و پژوهشگران در سطوح گوناگون بر مبنای آن صورت می‌پذیرد و در نتیجه کیفیت عملکرد آنان نادیده می‌ماند؛

ششم: بهره‌گیری از ظرفیت نوین فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی

۱. بررسی و نشر یافته‌های نو، به‌ویژه در حوزه‌های بین‌رشته‌ای دانش با تأکید بر تقویت پژوهشنامه انتقادی و انتشار آن در فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی؛
۲. جلب مشارکت صاحب‌نظران رشته‌های گوناگون علوم انسانی برای توسعه گستره فعالیت مجله‌های علمی- پژوهشی جدید در حوزه نقد و انتشار نشریه‌های انتقادی بین‌رشته‌ای؛
۳. بهره‌گیری از ظرفیت‌های فضای مجازی و چند رسانه‌ای، تأسیس شبکه‌های مجازی فراملی نقد در سطح قاره آسیا با بهره‌گیری از توانمندی‌های شورای بررسی متون؛

۴. معرفی اندیشه‌های ایرانی و آثار بومی به بازار خارجی از مسیر ترجمه مستقیم یا انعقاد قرارداد با ناشران خارجی؛
۵. نشر عمومی نتایج جشنواره، انتشار نسخه الکترونیکی مجموعه مقالات همایش، تشکیل دبیرخانه دائمی همایش ملی نقد متون و برگزاری دو سالانه آن.

در پایان از زحمات استادان و صاحب‌نظران محترمی که با پژوهش‌های ارزشمند خود در راستای پیشرفت و تعالی جامعه اسلامی و تألیف متون درسی دانشگاهی گام برداشتند و کسانی که به انحای گوناگون در نقد متون همکاری داشته‌اند و ما را در مراحل گوناگون این همایش با نقدها و ارزیابی‌های عالمانه خود یاری رساندند، صمیمانه سپاسگزاریم. همچنین از برگزارکنندگان و مشارکت‌کنندگان و پشتیبانان این همایش گرانقدر سپاس و امتنان ویژه داریم، از درگاه ذات احدیت می‌خواهیم ما را در پاسداشت و تعالی فرهنگ غنی ایرانی-اسلامی و هویت ملی‌مان بیش از پیش یاری فرماید. توفیق روزافزون پاسداران علم و فرهنگ این مرز و بوم را از خداوند متعال مسألت داریم.

والسلام علیکم و رحمه‌الله

۳۰ آذر ۱۳۹۶

برگزارکنندگان اولین همایش ملی نقد متون و کتب علوم انسانی



انقد کهن‌الگویی داستان گجسته‌دژ، اثر صادق هدایت

ماه منیر شیرازی^۱

دکترای پژوهش هنر

مدرس دانشگاه سوره و الزهراء، ایران

به عقیده کارل گوستاو یونگ روانشناس سوئیسی، کهن‌الگوها یا نمونه‌های ازلی، در ناخودآگاه جمعی همه انسان‌ها در همه ملل یکسان هستند. تاکنون مطالعات بسیاری بر روی نمادها، شخصیت‌ها و موقعیت‌های کهن‌الگویی در آثار هنری و ادبی انجام گرفته و تعبیر گوناگونی از هریک ارائه شده‌است. نقد کهن‌الگویی جزء نظریات نقد ادبی مدرن است که در آن به بررسی کهن‌الگوهای یک اثر می‌پردازند و این نمونه‌ها را -که در ناخودآگاه جمعی شاعر یا نویسنده در اثر نمود یافته - جست‌وجو و رمزگشایی می‌کنند. آثار صادق هدایت نیز مستعد این‌گونه بررسی‌ها است. چنانچه اثر ماندگار او، بوف کور، بارها و بارها با شیوه نقد روانکاوانه، نمادگرایانه و ... نقد شده است. همچنین داستان‌های کوتاه او دارای نمادهای متعددی است که هرکدام به طور جداگانه قابل بحث هستند. در این مقاله ابتدا توضیح مختصری درباره نقد کهن‌الگویی داده می‌شود، سپس نمادها و موقعیت‌های کهن‌الگویی موجود در داستان گجسته‌دژ، شرح و بسط و در نهایت به بررسی شخصیت‌های داستان و جایگاه آن‌ها در نقد کهن‌الگویی یونگ پرداخته می‌شود. روش تحقیق، توصیفی - تحلیلی همراه با تفسیرها و نمادشناسی است.

واژه‌های کلیدی: گجسته‌دژ، کهن‌الگو، یونگ، صادق هدایت.

^۱ mahmonir_shirazi@yahoo.com

مقدمه

یونگ به دو گونه ناخودآگاه معتقد بود: ناخودآگاه فردی و ناخودآگاه جمعی. «ناخودآگاه جمعی^۱ میراثی است از زندگانی تاریخی گذشته، از زندگانی نیاکان و حتی از دورانی که بشر در مراحل حیوانی می‌زیست و از این‌رو به خاطر ناخودآگاه نژادی می‌رسد و بدین ترتیب هنر و ادبیات از طریق آرکی‌تایپ‌ها به تاریخ قدیم همه افراد بشر می‌پیوندد و هر خواننده به نوعی خود را ناخودآگاه در آن باز می‌یابد. همه مردم در ناخودآگاه جمعی سهیم‌اند اما آرکی‌تایپ (صورت اساطیری یا کهن‌الگو) را مشکل می‌توان تعریف کرد. خلاصه این‌که آرکی‌تایپ طرح کلی رفتارهای بشری است که منشأ آن، همان ناخودآگاه جمعی است. به بیان دیگر آرکی‌تایپ محتویات ناخودآگاه جمعی است. صور مثالی در رؤیایها و توهمات و خیال‌پردازی‌ها و هنر و ادبیات خود را به ما نشان می‌دهد و به طور کلی بر ما نظارت و نفوذ دارد.» (شمیسا، ۱۳۷۸: ۲۲۷).

«نقد مبتنی بر آراء یونگ را از آن‌جا که بیش‌تر حول محور آرکی‌تایپ‌ها است، نقد صور مثالی^۲ نامیده‌اند که با مباحث مردم‌شناسی و اسطوره‌شناسی همراه است و به بررسی ارتباط انسان با آرکی‌تایپ‌ها و گذشته بشری می‌پردازد و شخصیت‌ها و حوادث داستانی را به اساطیر و صور مثالی مربوط می‌کند.» (همان: ۲۲۸) آرکی‌تایپ‌ها معمولاً در ادبیات خود را به صورت سمبل نشان می‌دهند. از این‌رو در آثاری که به مطالعه آرکی‌تایپ‌ها در آن می‌پردازیم، ناگزیر سمبل‌ها نیز مورد مطالعه قرار می‌گیرند. نقد کهن‌الگویی متون را واقعیت‌هایی اجتماعی می‌داند که تمهیداتی را به کار می‌گیرند تا نگاهی خیال‌انگیز را متوجه یک جامعه از پیش موجود کنند. در این مقاله به روش توصیفی - تحلیلی، نقد کهن‌الگویی شرح داده می‌شود، سپس نمادها و موقعیت‌های کهن‌الگویی موجود در داستان گجسته‌دژ، بررسی می‌شود و در نهایت به بررسی شخصیت‌های داستان و جایگاه آن‌ها در نقد کهن‌الگویی یونگ پرداخته می‌شود. روش گردآوری اطلاعات کتابخانه‌ای و ابزار آن برگه‌شناسه (فیش) است.

پیشینه تحقیق

مبحث کهن‌الگوها^۳ در اندیشه یونگ، موضوعی است که در موارد مختلف از جمله داستان‌های ادبی و اشعار و افسانه‌ها به عنوان مبانی نظری پژوهش به‌وسیله پژوهشگر انتخاب و تحلیل شخصیت‌ها و حوادث داستان حول این اندیشه شکل می‌گیرد. از جمله این تحلیل‌ها می‌توان به مواردی از این دست اشاره کرد: مقاله با عنوان: «بررسی قابلیت‌های نقد کهن‌الگویی در مطالعات تطبیقی ادبیات: نگاهی گذرا به کهن‌الگوهای سایه و سفر قهرمان» که در فصلنامه علمی پژوهشی نقد ادبی، شماره ۱۴ در تابستان ۱۳۹۰ به چاپ رسیده‌است. نویسنده مقاله با تمرکز بر کهن‌الگوی سایه به بررسی تطبیقی بخشی از دو حماسه بیوولف و گیلگمش پرداخته‌است. در پایان نیز کهن‌الگوی سفر قهرمان به عنوان نمونه‌ای از

^۱ collective Unconsciousness..

^۲ Archetype.

^۳ . Archetypal crisis.

^۴ Archetypal crisis.

کهن‌الگوهای ساختاری به اختصار مورد بحث و نقد قرار گرفته‌است. مقاله‌ای دیگر با عنوان: «نقد کهن‌الگویی شعر قصه شهر سنگستان مهدی اخوان ثالث» که در فصلنامه ادبیات عرفانی و اسطوره شناختی، شماره ۲۸، پاییز ۱۳۹۱ به چاپ رسیده و در این مقاله قصه شهر سنگستان از دیدگاه نقد کهن‌الگویی، بررسی و براساس کهن‌الگوهای قهرمان، مرگ و تولد دوباره، پیر دانا، سایه و خویشتن، و نمادهای کهن‌الگویی درخت، کوه، دره، غار، چشمه، چاه و عدد هفت، تحلیل شده‌است. اساس کهن‌الگویی این شعر بر اسطوره قهرمان - منجی شکل گرفته و بقیه کهن‌الگوها و نمادها در ارتباط با آن معنا یافته‌اند. از پژوهش‌های قابل توجه دیگر رساله دکتری زینب پوقادی با عنوان: «تحلیل نمادها و کهن‌الگوها در داستان سمک عیار بر اساس نظریه یونگ» است که در سال ۱۳۹۲ در دانشگاه اصفهان انجام شده‌است. نتایج این پژوهش بر بازخوانی روایت سمک عیار و دریافت مصادیق نمادین متن از دیدگاه نقد کهن‌الگویی حاصل می‌شود. بر این اساس، درونمایه اصلی روایت، آیین گذار از نوجوانی به بزرگسالی در شکل رویارویی با کهن‌الگوی سایه است که به صورت نبرد با نیروهای متخاصم دیده می‌شود.

کهن‌الگوها و نقد کهن‌الگویی

«نقد کهن‌الگویی مکمل خوانش دقیق است و متون را چیزهایی در خود می‌انگارد و این مورد توجه خاص نقد نو است که در دهه ۱۹۲۰ شکل گرفت... نقد کهن‌الگویی به راحتی آثار عامیانه و بدوی و نیز نصوص پیچیده را در برمی‌گیرد... این باور نقد کهن‌الگویی نویسنده بر کل معنای متن خود کنترل ندارد، راه را بر نقد خواننده محور که خواننده را منبع معناپردازی می‌داند، گشود... این‌که در پایان سده بیستم نقد کهن‌الگویی همچنان به فراوانی به کار گرفته می‌شود.» (مکاریک، ۱۳۸۳: ۴۰۴).

«هر متن ادبی که رفتار انسان را به درستی توصیف می‌کند، محصول ضمیرناخودآگاه نویسنده است، اصول روانکاوی را نیز در برخواهد گرفت. چه نویسنده هنگام نگارش اثر به آن اصول واقف باشد و چه نباشد. از نظر روانکاوی، ادبیات و در واقع تمام اقسام هنر عمدتاً محصول نیروی ناخودآگاهی هستند که در نویسنده در خواننده و به زعم برخی منتقدان ادبی روانکاو معاصر حتی در کل جامعه در حال فعالیت است.» (تایسن، ۱۳۸۷: ۶۹).

«ضمیرناخودآگاه مخزن آن دسته از تجارب و احساسات دردناک، آن زخم‌ها و ترس‌ها و تمنیات گناه‌آمیز و تضادهای حل نشده‌ای است که ما نمی‌خواهیم از آن‌ها چیزی بدانیم... هنگامی که هنوز بسیار خرد سالییم، ناخودآگاه از طریق سرکوب یعنی از طریق زدودن این وقایع روانی ناخوشایند از ضمیرآگاه به وجود می‌آید... ضمیر ناخودآگاه جوهری پویاست که در ژرف‌ترین لایه‌های وجودمان با ما دست به گریبان می‌شود.» (همان، ۱۳۸۷: ۳۸).

«کارل یونگ در نقد کهن‌الگویی خود به خلاف فروید اثر ادبی را کانون روانشناسی نویسنده یا خواننده نمی‌داند، بلکه آن را بازنمایی رابطه میان ناخودآگاه فردی و جمعی، یا تصاویر، اسطوره‌ها، نمادها و کهن‌الگوهای فرهنگ‌های گذشته می‌داند.» (سلدن، ۱۳۸۴: ۱۷۳). نقد کهن‌الگویی توجه خود را بر عناصر عالم، تکراری و قراردادی در ادبیات متمرکز می‌کند؛ عناصری که نمی‌توان آن‌ها را در

چارچوب سنت یا تأثیرات تاریخی توضیح داد. نقد کهن‌الگویی هر اثر ادبی را به منزله بخشی از کل ادبیات مطالعه می‌کند. «اصل پایه نقد کهن‌الگویی این است که کهن‌الگوها- تصاویر، شخصیت‌ها، طرح‌های روایی و درون‌مایه‌های نوعی و سایر پدیده‌های نوعی ادبیات- در تمامی آثار ادبی حضور دارند و به این ترتیب شالوده‌ای را برای مطالعه ارتباطات متقابل اثر فراهم می‌آورد... نقد کهن‌الگویی گاه نقد اسطوره‌ای هم خوانده می‌شود... بخشی از این نقد در آراء یونگ به خصوص در مفهوم یونگی ناخودآگاه جمعی ریشه دارد. ناخودآگاه جمعی شالوده خلق اسطوره‌ها، دیدگاه‌ها، اندیشه‌های مذهبی و برخی از انواع رؤیا است که بین فرهنگ‌های گوناگون و دوره‌های تاریخی مشترک‌اند... به نظر یونگ موقعیت‌های کهن‌الگویی، مجازها، تصاویر و اندیشه‌ها معنای عاطفی نیرومندی دارند و بیانی از تجربه انسانی نوعی هستند که جایگاه مهمی پیدا کرده‌اند... آنیما یا مادینه روان نامی است که یونگ به تصور یک مرد از یک زن و آنیموس یا نرینه روان نامی است که او به تصور یک زن از یک مرد می‌دهد. آنیما و آنیموس در یک سطح نمودگار میل جنسی هستند اما در سطحی دیگر حاوی طیف وسیعی از دلالت‌های ضمنی‌اند. چهره کهن‌الگویی دیگری که یونگ آن را به روشنی از چهره پدر جدا نکرد، اما به عنوان چیزی جداگانه به توصیف‌اش پرداخت، کهن‌الگوی پیرفرزانه است که نماد عقل، دانش و بصیری‌والاست. کهن‌الگوی سایه که یونگ هیچ‌گاه حدود آن را روشن نکرد به جنبه منفی و تاریک فرد انسان، یعنی به جنبه‌های حریصانه، مغرضانه، شهوانی یا حتی شیطانی فرد اشاره دارد که معمولاً در آدم‌های معقول و معتدل در حالت کمون قرار دارد، اما در آیین‌ها، اساطیر، مذهب، ادبیات و سایر اشکال هنری مجالی فراخ برای بروز پیدا می‌کند. از نظر یونگ مهم‌ترین کهن‌الگو خود است که در کانون فرآیند تفرّد قرار می‌گیرد و این مفهوم سهم اصلی او در روان‌شناسی تحلیلی را رقم می‌زند». (مکاریک، ۱۳۸۳: ۴۰۱، ۴۰۲). «در هم تنیدگی کهن‌الگویی ادبیات به طور ضمنی شامل ملاحظاتی در باب اصالت مؤلف هم می‌شود. غالباً عظمت یک اثر ادبی بیش از آن که از اصالت نویسنده آن ناشی شود، از درون‌مایه‌ها و تصاویری ناشی که این اثر به صورت مشترک با متون دیگر دارد». (همان: ۴۰۳).

اولین کمک یونگ به نقد اسطوره‌ای، ارائه نظریه حافظه قوی و کهن‌الگوها بوده است. «یونگ برای تکامل این مفهوم نظریه‌های فروید را در زمینه ناخودآگاه شخصی گسترش داد و اظهار داشت که در زیر این ناخودآگاه یک ناخودآگاه باستانی و جمعی قرار دارد که میراث روانی و مشترک همه اعضای خانواده بشری است». (گورین و دیگران ۱۳۸۸، ۲۵۷).

شرح داستان:

داستان گجسته^۱ دژ در مورد مرد کیمیاگری (خشتون) است که سال‌ها تنها در قلعه‌ای متروکه و به دور از مردم زندگی می‌کرد. او زن و دختر کوچکش را ترک کرده بود تا به دنبال اکسیری برود که همه چیز را به طلا تبدیل کند. در این میان زنی (خورشید) همراه دخترش (روشنک) در آن نزدیکی اقامت کردند و دخترک روزها در رودخانه نزدیک قلعه آب‌تنی می‌کرد. روزی مرد کیمیاگر او را دید و در

^۱ گجسته در فرهنگ لغات دهخدا به معنی ملعون، خبیث، پلید و ناپاک آمده است.

صحبتی کوتاه در مورد شنا کردن و این که چقدر آب را دوست دارد و دلش می‌خواهد یک ماهی باشد به کیمیاگر گفت. کیمیاگر که برای ساختن اکسیر خود نیازمند سه قطره خون از آخرین قطره‌های خون دختری باکره بود، زن را با چشمانش افسون کرد تا شبی در خواب دخترک را به قلعه او ببرد. آن شب دخترک را با شمشیر زنگ زده‌ای کشت ولی ناگهان از لکه ماه‌گرفتگی روی پیشانی‌اش دختر خود را شناخت. پریشان شد و بوتۀ کیمیاگری‌اش واژگون شد و او همراه با گجسته‌دژ تا صبح در آتش سوختند.^۱

نمادهای کهن‌الگویی موجود در داستان

نمادپردازی قلعه (قصر):

در جملات ابتدایی داستان می‌خوانیم: **این کوشک ویران را مردم ده، گجسته‌دژ می‌نامیدند و آن را بدشگون می‌دانستند ... سبزه‌های دیمی که از پای دیوارهای نمناک و جزرهای شکسته روییده بود، از اطراف خرده خرده آنرا می‌خورد و فشار می‌داد، طاق‌ها شکست برداشته بود و ستون‌ها فرو ریخته بود. خاموشی سنگینی روی این ملک فرمانروایی داشت.**

«در تواریخ و همچنین در قصه‌ها و رؤیاهای، کاخ معمولاً بر بلندی‌ها یا در فضای مسطح جنگل‌ها قرار گرفته، قصر محلی محکم است که دسترسی به آن دشوار است، قصر مانند تمام خانه‌ها ایجاد امنیت می‌کند، اما امنیتی که تحت تأثیر قدرتی مافوق است... کاخ از جمله نمادهای ماورایی است... قصر قدرتی مرموز و نادیدنی در خود دارد.» (شوالیه، ۱۳۸۸: ۵۰۵).

«قصر سیاه قصری است که موبد آن گم شده، نماد هوسی است که مقدر است تا ابد ارضا نشود، قصر سیاه تصویر جهنم، تقدیر ثابت بدون آرزوی برگشت و بی‌تغییر است... تا ابد خالی خواهد بود و جز روحی تنها ساکنی ندارد که همواره میان دیوارهای سیاه در آن سرگردان است... قصر تیره و تار که لزوماً قصر سیاه نیست نماد ناخودآگاه، حافظه در هم ریخته و میلی نامشخص است... کاخ از نظر تحلیل روانشناختی نشانه سه سطح روان است: ناخودآگاه (راز) آگاه (قدرت و علم)، پیش‌آگاه (گنج یا آرمان) ... در زبان هرمنسی، قصر راز آمیز کیمیاگران یا نشانه طلای زنده و فلسفی است و یا به خاطر جهل نادانی نازل و پست شده است.» (همان، ۱۳۸۸: ۵۰۶ و ۵۰۷).

صادق هدایت عمداً این قصر را با واژه گجسته‌دژ می‌نامد. همچنان‌که در داستان آمده مردم ده آن را بد شگون می‌دانستند و تصور می‌کردند که افسون شده‌است.

نمادپردازی دود آبی رنگ

در داستان می‌خوانیم که **چه در زمستان و چه تابستان از دودکش باروی قصر پیوسته دود**

آبی

^۱ برای دیدن متن کامل داستان مذکور نگاه کنید به کتاب گجسته‌دژ، اثر صادق هدایت، نشر اصفهان، ۱۳۸۴.

رنگ بیرون می‌آمد.

«دود تنفس خانه یا به طور کلی تنفس یک موجود است... بخاری خاص مانند دود از فردی که در حال تنفس بوده خارج می‌شود، این دود را کیمیاگران نماد یا عین واقع ارتحال روح از بدن می‌دانند این باور در مناطق مختلف جهان رواج دارد». (شوالیه، پیشین: ۲۷۱).

«ستون دودی که از روزنه بام، پرستشگاه، خانه... بالا می‌رود محور کیهان^۱ است، راه خروج از زمان و مکان و دخول به ابدیت و بی‌مرزی... ضمناً به معنی استعلای جان نیز هست که آتش آن را پاره کرده‌است». (کوپر، ۱۳۷۹: ۱۶۰). آبی، رنگی رازآمیز و گاهی ترسناک است، پر از نیروهای هراسناک و اسرارآمیز. به نظر می‌رسد هدایت رنگ آبی دود را آگاهانه انتخاب کرده‌است.

نمادپردازی رود - رودخانه

جلوی قصر یک رودخانه کوچک از میان چمن‌ها می‌گذشت، روشنگ در این رودخانه هر روز آب تنی می‌کرد. رودخانه «سرچشمه مقدس حاصلخیزی که پروراننده هستی است بنابراین خدایان رود غالباً مؤنث هستند». (هال، ۱۳۸۰: ۲۰۸).

«جریان رود، جریان زندگی و مرگ است... جهان پدیده را از مرحله مطلقیت و جهان معانی را از مرحله عدم وابستگی جدا می‌کند». (شوالیه، ۱۳۸۸: ۳۸۴).

رمزپردازی آب - شنا کردن

در مکالمه‌ای که میان خشتون و روشنگ روی می‌دهد، روشنگ می‌گوید **من نمی‌توانم از آب چشم بیوشم. وقتی شنا می‌کنم مثل این‌که طبیعت با من حرف می‌زند. آب مرا به سوی خود می‌کشاند.**

«آب فضیلتی تزکیه کننده دارد و به همراه آن قدرتی رستگار کننده. غوطه خوردن در آب مولد است، موجب باززایی است در مفهومی که در آن واحد مرگ و زندگی است، آب تاریخ را پاک می‌کند زیرا موجود را در مرحله‌ای جدید قرار می‌دهد... (شوالیه، ۱۳۸۸: ۱۳).

«آب نماد نیروهای ناخودآگاه است، قدرت بدون شکل روح و انگیزه پنهان و ناشناخته آن است». (همان: ۲۴).

«غوطه خوردن در آب نه تنها نماد بازگشت به پاکی آغازین، مرگ زندگی کهنه و نوزایی زندگی است، بلکه نماد غوطه‌وری جان در جهان عینی نیز هست... در آب جستن یعنی جستجوی راز حیات و رمز غایی». (کوپر، ۱۳۷۹: ۲). «در کیمیای کبیر روح به واسطه شستشو تطهیر شده و از سیاه به خاکستری و سپس به سفید تغییر رنگ می‌دهد. (شوالیه، ۱۳۸۸: ۲۶۶).

رمزپردازی ماهی

روشنگ می‌گوید **دل‌م می‌خواست یک ماهی می‌شدم و شنا می‌کردم، شاید می‌بایستی**

¹ axis mundi.

ماهی شده باشم.

«ماهی در نمادپردازی بودایی این‌گونه توصیف شده: در ردپای بودا نماد رهایی از مسک نفس، رهایی از هوس‌ها و تعلقات است.» (کوپر، پیشین: ۳۴۲).

«ماهی نماد آب‌ها... و در ارتباط با تولد یا تجرید دوره‌ای است. پیدایش بر روی آب‌ها ایجاد می‌شود. ماهی هم منجی است و هم وسیله کشف و شهود.» (شوالیه، پیشین: ۱۴۰).

«در شمال‌نگاری جوامع هندو-اروپایی ماهی علامت آب نماد باروری و فرزاندگی است» (همان: ۱۴۲).

خشتون به روشنگ می‌گوید که پدر بزرگ من شنا کردن و آب را دوست داشت اما عاقبت غرق شد.

«غرق شدن می‌تواند نماد گم شدن نفس یا خود در اقیانوس وحدت تجزیه‌ناپذیر باشد» (همان: ۲۶۶).

گوی خشتون نسبت به آب و وجه مثبت آن توجهی ندارد. او جنبه ویرانگر آب را می‌بیند. شاید بتوان گفت پدر بزرگش پاکی و ذات مثبت آب را درک نکرده و غرق شده که همان‌طور که گفته شد، نمادی از گم‌گشتگی نفس است.

نمادگرایی چشم:

بعد از صحبت‌های خشتون و روشنگ زن بلند بالایی آهسته نزدیک شد. نگاهش را به خشتون دوخته بود، همین که جلو آمد چند دقیقه در چشم‌های یکدیگر نگاه کردند، زن به حالت غش روی سبزه‌ها افتاد ... مردم ده معتقد بودند هر کس در چشمان خشتون نگاه کند افسون خواهد شد.

«چشم انسان به عنوان نمادشناخت و بینش مافوق طبیعت، گاه دارای خصوصیتی شگفت‌انگیز می‌شود» (شوالیه، ۱۳۸۸: ۵۱۴)

«... چشم را در مفاهیم استعاره‌ای به کار می‌گیرند و آن را به جادو، خط و مستی نسبت می‌دهند... و نشانه اعمال قدرت همراه با حقه و سوءنیت بر کسی یا چیزی است... نگاه مملو است از تمامی اشتیاق‌های روح و برخوردار است از قدرتی جادویی که تأثیری مهیب به آن می‌بخشد. نگاه ابزار نظم درون است. این نگاه که سخن می‌گوید و می‌کشد، شیفته می‌کند، شرمنده می‌کند و فریب می‌دهد» (همان: ۵۱۷ و ۵۱۸).

هدایت از نماد چشم جهت افسون کردن و اغوا کردن شخصیت خورشید استفاده کرده، چنان‌که چشم دریچه جان و روح است و دریچه انتقال معانی روح به دیگری است.

نمادپردازی طلا

خشتون در تک‌گویی که در دژ با خود دارد می‌گوید: طلا، چه فلز نجیبی است ... همه افسانه‌های بشر دست به سینه دور آن می‌گردند ...

در علوم غریبه و کیمیاگری در مورد طلا این‌گونه آمده‌است: «دستیابی به مرکز، هدف، خورشید، قلب، کمال، تمامیت، نور متبلور، تعادل همه‌ خواص فلزی». (کوپر ۱۳۷۹: ۲۵۴). «از آنجا که طلا تغییر نمی‌یابد نماد زندگی پس از مرگ است» (هال، ۱۳۸۰: ۲۱۴). «...طلا سیر کمال فلزات معمولی است طلا فرزند هوسبازی طبیعت است. کیمیا بر آن است که این استحاله طبیعی را تسریع کند و پایان دهد، اما کیمیا ماده اولیه را نمی‌سازد» (شوالیه، ۱۳۸۸: ۵۱۷ و ۲۱۷).

در داستان گجسته دژ خشتون همواره به دنبال طلاست و حرص و آز را در وجود او می‌توان مشاهده کرد، او همواره به دنبال جنبه منفی و مادی طلا است که در آخر منجر به نابودی و مرگ می‌شود. «طلا گنجی چندوجهی است، اگر طلا -رنگ و یا طلا -فلز کامل نماد خورشید هستند، طلا- پول نماد فساد و هیجانات ناپاک و هوس‌بار است. در این حالت طلا نماد مادی شدن روح و جمال خداوندی و تبدیل جاودانه به فانی است». (همان: ۵۱۷ و ۲۲۲). «در متون ودایی آمده‌است که طلا جاودانگی است، استحاله حقیقی انسان، یعنی تغییر و تبدیل فردیت بشری، از طریق همین گرایش به جاودانگی صورت می‌گیرد... دست نیافتن به طلا به دلیل نداشتن آمادگی روحی است». (همان: ۶۵۵ و ۶۵۶).

نمادپردازی خاکستر

او در جمله‌ای می‌گوید: **طلا پیشم از خاکستر هم پست‌تر می‌شود.** در نمادپردازی خاکستر می‌خوانیم:

«خاکستر نماد پوچی زندگی بشری به دلیل ناپایداری این زندگی است». (شوالیه، ۱۳۸۸: ۵۱۷ و ۱۵۵).

«فناپذیری زندگی بشر، جسم فسادپذیر انسان، میرایی» (کوپر ۱۳۷۹: ۱۲۴).

نمادپردازی شب و تاریکی

اوج داستان در شب اتفاق می‌افتد. خورشید در خواب راه می‌رود، در تاریکی شب روشنگ را به گجسته‌دژ نزد خشتون می‌برد و شب پدیده زمانی مهم این داستان است. شب: «... مظهر آشفتگی آغازین، مرگ، جنون، از هم‌پاشیدگی، بازگشت به مرحله جنینی جهان است» (کوپر ۱۳۷۹: ۲۲۴).

نمادپردازی عدد سه

خشتون با خود می‌گوید **فردا شب سه قطره خون، به اکسیر من، به نطفه طلا روح می‌دمد. سه قطره از آخرین خون تن دخترک.** (این مفهوم (سه قطره خون) عنوان داستانی مجزا از هدایت است که در دسته داستان‌های سمبولیک و روانشناسانه او قرار می‌گیرد).

«سه یعنی انسان - شامل بدن، جان و روح، یعنی تولد، زندگی و مرگ... در نمادهای تائویی عدد نیرومندی است زیرا که نقطه مرکزی تعادل به شمار می‌رود...» (همان، ۱۳۷۹: ۲۴ و ۲۵).

«روانکاوان نظر فروید را قبول دارند و عدد سه را یک نماد جنسی می‌دانند. به عقیده آن‌ها الوهیت در اغلب مذاهب حداقل در مرحله‌ای خاص و تحت اشکالی خاص چون یک سه تایی است و در آن نقش پدر، مادر و کودک مشخص می‌شود... اصلی رازآمیز مبتنی بر ارتباطی زنده است». (شوالیه، ۱۳۸۸)

(۶۷۱). در سراسر جهان سه عددی بنیادی است سه نشانگر نظامی فکری و روحی در ارتباط با خداوند، کیهان و آدمی است... و در این حالت وحدت زمین و آسمان را ایجاد می‌کند... در سنت‌های ایرانی عدد سه اغلب دارای شخصیت‌های جادویی - مذهبی است. (همان: ۶۶۳ و ۶۶۴).

نمادپردازی خون

چکه‌های خون از گلوی روشنگر می‌چکید و خشتون به دقت هرچه تمام‌تر آن‌ها را در شیش‌های متعدّد می‌گرفت. سه قطره از آخرین چکه‌های خون تن او در شیشه چکید...

«... خون به‌طور کلی به عنوان محمل زندگی ملحوظ می‌شود... خون در اسطوره‌های مختلف، گیاهان و حتی فلزات را به وجود می‌آورد... خون به گرمای حیاتی و جسمانی بستگی دارد و در مقابل نور است که وابسته به نفخه و روح است. در همین چشم‌انداز است که خون این اصل جسمانی محمل هوس‌ها و اشتیاق‌ها می‌شود». (شوالیه، ۱۳۸۸: ۱۳۵). در برخی اسطوره‌های آسیای مرکزی آمده‌است: «پس از مرگ یک درخت مقدّس، خونش در هنگام مرگ بر زمین پخش شد و خون جاری شد و بر زمین به آتش تبدیل شد و آتش‌سوزی عظیمی به راه افتاد که دنیا را از بین برد» (همان: ۱۳۶).

«... تصور بر این بود که خون و خاصه خون کودک ممّد نیروی خداست. این گمان تجدید قوا و حیات به هر چندگاه مبین قربان کردن کودکان ... در آیین پرستش یهوه است». (بایار، ۱۳۷۶: ۱۲۸).

کیمیای ماده را شکنجه و عذاب و قربان می‌کند، چون پس از رنج دادن و عذاب ماده است که می‌توان جان ماده (فلز) را از آن بیرون کشید. این جوهر کلی کانی‌ها - کبریت^۱ - یا خون قرمز کودکان نام دارد. بعضی مفسرین پنداشته‌اند که کیمیایان برای به‌دست آوردن طلا، مرتکب شنیع‌ترین جنایات می‌شده‌اند». (همان: ۱۳۰).

نمادشناسی باکره:

خشتون به روشنگر گفت: آنچه اکسیر اعظم است در توست، تو به طبیعت نزدیک هستی، با زبان گنگ آن آشنایی ... در جایی دیگر با خود می‌گویند چرا این دختر به دست من کشته نشود؟ چرا قربانی اکسیر اعظم نشود؟ بهتر از این است که قربانی شهوت‌رانی مردم معمولی بشود ...

جنبه باکره زن «اشاره به بخشی از روان زن دارد که تحت سلطه و تملک مردان در نمی‌آید، از مردان و تأییدشان بی‌نیاز است و موجودیتی به کمال، جدا از مرد و از آن خود دارد. زندگی در لوای کهن نمونه‌های باکره به مفهوم آن است که بخش قابل ملاحظه‌ای از روان زن، باکره و دست‌نخورده باقی می‌ماند ... واژه باکره به معنای آلوده نشده، خالص، فاسد نشده، استفاده نشده، بهره‌برداری نشده، دست‌نخورده و دستکاری نشده به وسیله آدمی است». (بولن، ۱۳۸۶: ۵۱ و ۵۲).

¹ Soufre.

«خدای بانوی باکره، بخش خالص جوهر شخصیتی زن و ارزش‌های اوست و از آن جهت ناب و خالص مانده که به نمایش گذارده نشده، چون امری مقدس محافظت گردیده و به دور از قضاوت‌های تحریف شده مردانه فرصت بیان یافته‌است». (همان: ۵۳).

«باکره، مادر خدا، نماد زمینی است که به سوی آسمان جهت گرفته و بدین گونه است که زمین استحاله یافته و از جنس نور شده...». (شوالیه، پیشین: ۵۵). «به معنی مرحله معصومیت ابتدایی و پاکی دست‌نخورده جان است، جنبه پاک و منفعل، دست‌نخورده‌گی مقدس... باکره مظهر آرمان مادینه و موضوع ستیز و موفقیت و حفاظت قهرمان نرینه است». (کوپر، ۱۳۷۹: ۵۱).

نمادپردازی شمشیر

قبل از این‌که خشتون با شمشیر سر روشنگ را جدا کند، در داستان دو بار از شمشیر زنگ زده‌ای که به دیوار آویزان است صحبت شده ... «شمشیر دارای نیروهای فوق طبیعی است... جان را از بدن و آسمان را از زمین جدا می‌کند... شمشیر مظهر آتش پاک‌کننده است که می‌کشد و باز به صورت روحی نافذ زنده می‌گرداند». (کوپر، ۱۳۷۹: ۲۳۱ و ۲۳۲).

«شمشیر بیش از هر چیز نماد فضیلت و جنگ است و کاربرد آن قدرت. قدرت دو جنبه دارد، جنبه نابودگر ... و جنبه سازنده». (شوالیه، پیشین: ۸۴). «در اکثر مذاهب و باورها شمشیر جنبه مثبت و مقدس دارد و نور و نورانیت به شمشیر منسوب بوده و در مورد تیغه شمشیر صفاتی چون درخشان و تابان به کار می‌رود». (همان: ۸۸).

اما آن شمشیر زنگ‌زده‌ای که در داستان گجسته‌دژ بر دیوار آویزان است و بر زنگار روی تیغه آن تأکید می‌شود نشان از این دارد که این شمشیر نماد و جنبه مثبت ذات شمشیر را ندارد، وجهی نابودگرانه و شیطانی را تداعی می‌کند گویی از همان ابتدا زنگ زده بوده و هدفی جز کشتن دختر باکره و تصاحب سه قطره آخر خون او نداشته به علت زنگ‌زدگی. این شمشیر از عدالت دور است و در عین بی‌رحمی دختر بی‌گناهی با آن کشته می‌شود. زنگار روی شمشیر نمادی از قلب تیره و زنگار گرفته کیمیاگر است که غرق در نفسانیات و مادیات گشته و از شدت قساوت و حرص به دست آوردن طلا، حتی دختر خود را تشخیص نمی‌دهد.

نمادپردازی لکه - ماه گرفتگی

خشتون پیه‌سوز را بلند کرد و نزدیک برد و سه قطره خون از آخرین چکه‌های خون تن روشنگ در شیشه چکید. ولی جلو روشنایی لرزان پیه‌سوز، لکه ماه‌گرفتگی روی پیشانی روشنگ را دید و دخترش را شناخت.

«ماه گاه علامتی شوم است... ماه چشم بد آسمان است...». (شوالیه، پیشین: ۱۲۵). «به‌علاوه ماه اولین مرده است، در هر ماه قمری او مثل مردگان ناپدید می‌شود ... او همچون مردگان با کیفیت جدیدی در هستی‌اش فرض می‌شود برای انسان ماه نماد عبور از زندگی به مرگ و از مرگ به زندگی است». (همان: ۱۲۲ و ۱۲۳).

«لکه نمادی است نشانه خفت و خواری، بی‌قاعدگی و بی‌ترتیبی. لکه چیزی برخلاف طبیعت و کریه است. نشانهٔ نقص وجود است، وجودی که حتی اگر به کمالی دست یافته‌باشد، کمال او قدمی کوتاه پاییده، لکه نشانهٔ ضعف و مرگ است و نشان می‌دهد که همه چیز چون ابر می‌گذرد». (همان: ۱۳۸۸).

نمادپردازی کیمیا

برخی معتقد بودند خشتون از کوه دماوند کبریت احمر آورده و مشغول ساختن کیمیاست... فکر می‌کردند که رفیق یهودی‌اش را کشته و همهٔ اسرار جادوگران مصر و کلد و آشور برای او مانده بود.

«تفسیر کیمیای برای تفسیر و تأویل حکایت، اساطیر و افسانه‌ها نیز به کار می‌رود و در این امر از نمادهایی که در زبان خاص کیمیا وجود دارد استفاده می‌شود. این نمادها به عنوان کلیدهایی برای بازکردن مفهوم این حکایات و اسطوره‌ها به کار می‌رود». (شوالیه، ۱۳۸۸، ۶۶۰).
Qeuve Noire «عمل سیاه، در عمل سیاه انسان خود را از فریب کیهانی می‌رهاند و در اقیانوس کیهانی غوطه می‌خورد که در کیمیای آن به صورت زنی نظر می‌شود، این مرحله از عمل کیمیایی نوعی مرگ است و سقوط در دوزخ...». (همان: ۶۶۴).

«یونگ با مطالعهٔ کیمیای دانست که ناخودآگاه یک شیء و یا مکان نیست، بلکه یک جریان است. روان با رابطهٔ خود با محتوای ناخودآگاه و تغییر و تبدیل می‌یابد...». (اسنودن، ۱۳۸۹: ۱۵۸).

در علوم کیمیای مرحلهٔ اول سیاهی است که به تعبیر یونگ کیمیای با سایهٔ درونی رو در رو می‌شود، سپس مرحلهٔ بعدی سپیدی است که نمایانگر پاک شدن روان است و سپس سرخی. سرخی مرحلهٔ پایانی کیمیای است که نماینده وحدت اضداد است و در نتیجهٔ آن اکسیر حیات به دست می‌آید، اما در علم کیمیای قبل از این که مواد درون بوتلهٔ کیمیای به رنگ سرخ درآید، ابتدا سبزرنگ می‌شود چنانچه در داستان گجسته‌دژ می‌بینیم که چندین بار از مایع سبز رنگ درون بوتله سخن به میان می‌آید. شب قبل از واقعه در داستان آمده‌است که **خشتون نزدیک کوره رفت و مایع سبز مایل به زنگاری را که در بوتله بود نگاه کرد. یا در پایان داستان می‌خوانیم: بوتله از روی سه پایه برگشت، مایع سبز زنگاری آن روی زمین پخش شد ... هرگز این مایع به رنگ سرخ یا اکسیر اعظم تبدیل نمی‌شود و قبل از رسیدن به کمال (مرحلهٔ آخری کیمیای) همه چیز در آتش می‌سوزد.**

نمادپردازی آتش

آتش در داستان گجسته‌دژ نقش مهمی دارد، آتش از طرفی عنصر مورد نیاز کیمیای است و وسیلهٔ کار کیمیای، داستان به آتش ختم می‌شود... **تا صبح مردم ده هلهله کنان تماشای دود و آتش را می‌کردند که از گجسته‌دژ زیانه می‌کشید.** بنابراین آتش «در مفهوم مجازی و شبانه‌اش، شعلهٔ زینبار و خرابکار، نشانهٔ آتش نفاق، لهیب سوزان شورش و عصیان، اخگر حریص هوس، شرارهٔ نابودگر شهوت و انفجار مرگبار نارنجک است». (شوالیه، ۱۳۸۸: ۶۵ و ۶۶).

«آتش عناصر را می‌شکند و از هم سوا می‌کند و عامل یکی از فجیع‌ترین انواع مرگ است، اما به‌طور کلی چنین می‌نماید که هر آموزه‌نو برای آن‌که بتواند زنده بماند و بپاید و در ذهن بشر شکوفا شود و ببالد باید با رشته‌اعمالی خشونت‌آمیز، قرین و همراه باشد». (بایار، ۱۳۷۶: ۳۹).

«اغلب وجوه نمادگرایی آتش در فلسفه هندو خلاصه شده، جایی که آتش از اهمیتی خاص برخوردار است». (شوالیه، پیشین: ۵۹). «بدیهی است که وجه نابودگر آتش وجهی منفی در بردارد و مهار آن نیز عملکردی شیطانی است». (همان: ۶۲).

«آتش با دود خود تیره و خفه می‌شود، آتش می‌سوزاند، پاره می‌کند، نابود می‌کند: این آتش هوس، آتش مجازات، آتش جنگ... آتش دود دهنده و پاره‌کننده و درست برخلاف شعله روشن‌کننده نماد تخیل پرجنب‌وجوش است، نماد ناخودآگاه حفره‌زیرزمینی، آتش جهنمی تفکری عصیان‌زده و به‌طور کلی تمامی شکل‌های روانی سیر قهقرایی است». (همان: ۶۸ و ۶۹).

«در مصر آتش تطهیر کننده به شمار می‌آمد... آتش هم حفظ‌کننده و هم نابودکننده است... در یکی از اصول عیسوی مربوط به برزخ، آتش تطهیر کننده و در دوزخ کیفر دهنده است». (هال، ۱۳۸۰: ۱۹۹). «بنابراین آتش دوزخ آتش تیره و تار ولی در عین حال آتش زداینده و پاک‌کننده نیز هست زیرا می‌سوزاند و شر و گناه را نابود می‌سازد». (بایار، ۱۳۷۶: ۲۵۶).

«آتش و شعله معرف قلب هستند، هر دو دارای دو خصلت هستند، هم الهی و هم اهریمنی‌اند، هم آفریننده و هم ویرانگرند. وسیله‌بلع آفریدگانند تا آن‌ها را به وحدت اولیه بازگردانند. از آنجایی که نابود کننده دروغ و جهل و وهم و مرگ و نیز سوزاننده ناپاکی هستند مظهر حقیقت و معرفت به شمار می‌روند». (کوپر، ۱۳۷۹: ۴).

در فرهنگ آرتک‌ها آتش نماد مرگ آیینی، قدیه و طلب مغفرت است. در توصیف آتش در اعمال کیمیاگری آمده است: «آتش عنصر مرکزی است که اتحاد می‌بخشد و استوار می‌کند، عمل کیمیاگری با آتش آغاز می‌شود و با آتش به پایان می‌رسد». (همان: ۶).

خشتون در آتش می‌سوزد، دخترش که عزیزترین فرد زندگی اوست، سه قطره خون که آن را کیمیا می‌دانست و آرزوهایش در ساختن اکسیر اعظم، همه و همه در آتش اشتباه او می‌سوزند. داستان‌های هدایت همگی به یأس، مرگ، خودکشی، گم‌گشتگی و وجوه منفی زندگی ختم می‌شوند و دلیل آن هم اشتباهات انسان، دردهای زندگی و جامعه و جبر و وراثت - تحت تأثیر تفکر ناتورالیستی در ادبیات - است. اکنون به شرح و توضیح شخصیت‌های کهن‌الگویی از دیدگاه یونگ می‌پردازیم و سپس آن‌ها را در داستان باز می‌یابیم.

شخصیت‌های کهن‌الگویی

«صورت‌های اصلی و آغازین، کلی‌ترین و کهن‌ترین اشکال تجسمات و نمودهای بشر هستند. این صورت‌ها، هم اندیشه است و هم عاطفه (یا الگوهای رفتار عاطفی و فکری) و نوعی حیات و موجودیت خاص متکی به خود را دارد». (یونگ، ۱۳۸۷: ۸۹).

شخصیت‌های کهن‌الگویی که یونگ از آن‌ها نام می‌برد، شامل خود (ego)، آنیما، آنیموس، سایه، پرسونا و پیر خردمند هستند. در داستان گجسته‌دژ ما نمودی از خود (ego) را در وجود خشتون می‌یابیم و خورشید (همسرش) و روشنک (دخترش) نیز آنیماهای او هستند. «سایه، پرسونا و آنیما اجزاء ساختاری روان هستند که انسان آن‌ها را به ارث برده است... فرافکنی نمادین این کهن‌الگوها را می‌توان در اسطوره‌ها و ادبیات‌های انسان‌ها دید». (گورین و دیگران، ۱۳۸۸: ۳۶۰).

در ارتباط با خود (ego) یونگ معتقد است «انسان به دو دلیل عمده تماس خود با مرکز تنظیم کننده روان خویش را از دست می‌دهد. یکی محرکی غریزی یا تصویری بسیار کارآ که می‌تواند فرد را یکسویه نگر کرده توازنش را به هم بزند...». (یونگ، ۱۳۸۹: ۳۱۹).

به عقیده یونگ هر انسان دارای یک وجه روانی یا سایه است. این سایه متضمن ضعف‌ها، پلیدی‌ها و اعمال اهریمنی است. «هر انسان دارای جسمی است و این جسم مانند هر جسمی سایه می‌اندازد... این جسم یک حیوان است با روح یک حیوان. یعنی موجود زنده‌ای است که مطلقاً بر اساس غریزه عمل می‌کند». (همان: ۳۴).

«طرف تاریک خود بزرگ‌ترین خطر را در بردارد، زیرا خود بزرگ‌ترین نیروی روان است و ممکن است آدمی را گرفتار جنون عظمت طلبی یا سایر تخیلات فریبنده کند. شخصی که گرفتار این حالت شود، همواره با هیچانی روز افزون تصور می‌کند به معماهای بزرگ این جهان دست یافته‌است و بدین سان است که خود می‌تواند من خودآگاه را به خطر اندازد». (یونگ، ۱۳۸۹: ۳۲۵).

«شیطان یکی از صورت‌های دیرینه سایه است که جنبه خطرناک نیمه‌تاریک و ناشناخته انسان را نشان می‌دهد». (یونگ، ۱۳۸۷: ۱۳۲). در داستان گجسته‌دژ مرد کیمیاگر به علت علاقه به کشف اکسیر اعظم و به دست آوردن طلا، تمام جنبه‌های دیگر زندگی‌اش را رها کرده و تنها هدفش طلا است. او آن-چنان تعادل و توازن روان خود را بر هم زده که هفت سال همسر و دخترش را ترک کرده، دوست کیمیاگرش را به قتل رسانده و تمام فعالیت‌های زندگی‌اش در راستای رسیدن به طلا خلاصه می‌شود. به تعبیر یونگ چنین فردی دچار گم‌گشتگی روحی شده‌است.

«تاکنون انسان هرگز نتوانسته یکه و تنها خود را در برابر نیروهای تاریکی - یعنی نیروهای ضمیرناخودآگاه - محافظت کند. انسان همیشه محتاج کمک روحانی بوده که مذهب هر فردی آن را به وی ارزانی داشته‌است. باز شدن راه ناخودآگاه، همواره یعنی انفجار رنج روحی شدید و... آنچه آلام انسان را تسکین می‌دهد، اندیشه خود وی نیست، بلکه الهامات خردی برتر از خرد اوست. انسان هرگز در آلام خویش با آنچه برای خویش می‌اندیشد یاری نمی‌شود؛ بلکه با الهامات خردی برتر از خرد خویش. این است آنچه او را ز بی‌قراری‌اش نجات می‌دهد». (یونگ، ۱۳۸۲: ۲۱۸).

روشنک و خورشید دو نیروی روحانی و خرد برتر از خشتون بودند که بی‌توجهی به هر دو آن‌ها باعث غوطه‌وری در آلام ضمیر ناخودآگاه خشتون شود.

«آنیما تصویر روح است، روح نیروی زندگی یا انرژی حیاتی انسان... یونگ به آنیما در روان فرد مذکر معنایی زنانه داده و گفته‌است که تصویر آنیما معمولاً در زنان فرافکنی می‌شود... به عبارت دیگر روان انسان دو جنسی است... آنیما نوعی میانجی است بین نفس (اراده خودآگاه یا خود متفکر) و ناخودآگاه یا جهان درونی فرد مذکر» (گورین و دیگران، ۱۳۸۸؛ ۲۶۲ و ۲۶۱).

«معمولاً آنیما به وسیله ناخودآگاه به صورت یک شخصیت زن مشخص می‌شود، این شخصیت که یونگ آن را تصویر روح می‌نامد، در رؤیایها به صورت شخصیتی باستانی مثل وسوسه-گر، روسپی یا روح راهنمای الهی به شکل زن ظاهر می‌شود...» (اسنودن، ۱۳۸۹؛ ۹۱ و ۹۲).

در واقع آنیمای هر شخص ممکن است منفی باشد و یا مثبت یعنی خود (ego) باید این تفاوت را تشخیص دهد، ego باید به آنیمای مثبت خود نزدیک شود و ذات آن را ادراک کند در حالی که باید از آنیمای منفی خود حذر کند و بر او فائق آید. بنابراین ارتباط ego با وجه مثبت آنیما می‌تواند شفافبخش و سبب تعادل شود. وجه منفی آنیما می‌تواند سبب تجر و مرگ جسمانی شود.

در این داستان روشنگر و خورشید هر دو نمادی از آنیماهای خشتون هستند. خشتون به خاطر حرص به شهرت، پول و دنیا، به آنیماهای خود پشت می‌کند. آن دو را ترک می‌کند تا به آرزوی کاذب خود برسد. پس از هفت سال که دوباره به واسطه سرنوشت با آنیماهای خود روبرو می‌شود، نه تنها آن دو را باز نمی‌شناسد، بلکه یکی را افسون کرده و دیگری را برای دستیابی به اکسیر اعظم می‌کشد. آنیماهای خشتون در داستان وجهی مثبت دارند، گرچه بر روی شخصیت خورشید تمرکز چندانی نشده، اما وجهی منفی نیز از او به چشم نمی‌خورد. از نظر یونگ رویارویی با جنبه مثبت آنیما و آنیموس باعث رسیدن به حقیقت و دریافت روح خویش می‌شود، اما بی‌توجهی به آن موجب خساراتی جبران‌ناپذیر خواهد شد آن‌چنانکه در داستان گجسته‌دژ اتفاق افتاد.

نتیجه:

آثار صادق هدایت، به‌ویژه داستان‌های کوتاه او، مستعد بررسی‌هایی از منظر نقد کهن‌الگویی است. داستان‌های او همچنین دارای نمادهای متعددی هستند که هرکدام به طور جداگانه قابل بحث هستند. آثار صادق هدایت غالباً دارای موضوعات نمادین و رمزآلود با جنبه‌های روانشناسانه است که در بررسی داستان گجسته‌دژ او از دیدگاه نقد کهن‌الگویی و تطبیق آن با نظریه‌های یونگ، نکاتی روشن شد. شخصیت‌های اصلی داستان گجسته‌دژ در تقسیم‌بندی‌های کهن‌الگویی یونگ شامل خود (ego) و آنیما هستند. خشتون، همان خود (ego) است که وجه منفی سایه اش بر او غلبه دارد و خورشید و روشنگر آنیماهای مثبت او هستند.

در داستان گجسته‌دژ، شخصیت روشنگر اکسیر اعظم است که خشتون کیمیاگر به دنبال آن است تا به معدن طلا برسد. همچنان که می‌توانیم از روشنگر تصویری از آنیما داشته باشیم که خشتون چون طلا را مقصد و آرزوی نهایی خویش می‌داند، برای رسیدن به هدف آنیمای خود را قربانی می‌کند، اما در مسیر رسیدن به اکسیر اعظم وجود روشنگر، دختر خود را باز می‌شناسد و در آتش اشتباه خود می‌سوزد.

وجه تسمیه روشنگر و خورشید که نام‌هایی دارای وجوه مثبت هستند، نشانی از مثبت بودن این دو شخصیت در داستان است. از آن‌جا که این دو آنیماهای خشتون هستند، مشخص می‌شود که آنیماها دارای وجه مثبت هستند و بی‌توجهی به آن‌ها باعث خسران و گم‌گشتگی نفس می‌شود.

منابع

۱. اسنودن، روت (۱۳۸۹). خودآموز یونگ، ترجمه نورالدین رحمانیان، تهران: نشر آشیان.
۲. بابار، ژان پیر (۱۳۷۶). رمزپردازی آتش، ترجمه جلال ستاری، تهران: نشر مرکز.
۳. بولن، شینودا (۱۳۸۶). نمادهای اسطوره‌ای و روانشناسی زنان، چاپ چهارم، ترجمه آذر یوسفی، تهران: انتشارات روشنگران و مطالعات زنان.
۴. تاپسن، لویس (۱۳۸۷). نظریه‌های نقد ادبی معاصر، ترجمه مازیار حسین‌زاده و فاطمه حسینی، تهران: نشر نگاه امروز.
۵. سلدن، امان؛ ویدوسون، پیتر (۱۳۸۴). راهنمای نظریه ادبی معاصر، چاپ سوم، ترجمه عباس مخبر، تهران: نشر طرح نو.
۶. شمیسا، سیروس (۱۳۷۸). نقد ادبی، تهران: نشر فردوس.
۷. شوالیه، ژان؛ گربران، آلن (۱۳۸۸). ترجمه سودابه فضایی، جلد ۱ الی ۶، تهران: نشر جیحون.
۸. کوپر، جی.سی (۱۳۷۹). فرهنگ مصور نمادهای سنتی، ترجمه ملیحه کرباسیان، تهران: نشر فرشاد.
۹. گورین، ویلفرد و دیگران... (۱۳۸۸). درآمدی بر شیوه‌های نقد ادبی، ترجمه علیرضا فرح‌بخش و زینب حیدری مقدم، تهران: نشر رهنما.
۱۰. مکاریک، ایرنا ریما (۱۳۸۳). دانش‌نامه نظریه‌های ادبی معاصر، ترجمه مهراں مهاجر و محمد نبوی، تهران: نشر آگه.
۱۱. هال، جیمز (۱۳۸۰). فرهنگ نگاره‌ای نمادها در هنر شرق و غرب، ترجمه رقیه بهزادی، تهران: نشر فرهنگ معاصر.
۱۲. یونگ، کارل گوستاو (۱۳۸۲). انسان امروزی در جستجوی روح خود، ترجمه فریدون فرامرزی و لیلا فرامرزی، مشهد: نشر آستان قدس رضوی.
۱۳. (۱۳۸۷). روان‌شناسی ضمیر ناخودآگاه، ترجمه محمد علی امیری، تهران: نشر علمی و فرهنگی.
۱۴. (۱۳۸۹). انسان و سمبل‌هایش، ترجمه محمود سلطانیه، تهران: نشر جامی.



Archetypical Crisis of Gojaste Dezh by Sadegh Hedayat

Mahmonir Shirazi¹

PhD of Art Research, Lecturer at Soore University and Alzahra University

According to C.G Jung idea, the archetypes are equal in the collective unconscious of men during the time in every nationality .by now there is many researches on symbols, characters and situations in archetypical crisis in literary and artistic works. Archetypical crisis is one of the modern crisis theories which studies the archetypes and decodes them. We can study literary works by Sadegh Hedayat in this manner. His immortal novel-the blind owl- was studied in psychological crisis, symbolic crisis and etc. many times. His shorty theories have many symbols for studying and in this article we explain the archetypical crisis and then we will study archetypical symbols, characters and situations in one of his short stories –Gojaste Dezh- in Jung belief.

Keywords: Gojaste Dezh, Archetype, C.G Jung, Sadegh Hedayat

¹ E-mail: mahmonir_shirazi@yahoo.com



نقد فرهنگی بر مبنای نظریهٔ ایدئولوژی آلتوسر: بررسی نسبت ایدئولوژی و فرهنگ

کامران مرادی^۱

کارشناسی ارشد مطالعات فرهنگی

آلتوسر را می‌توان یکی از مهم‌ترین اندیشمندانی دانست که با تلقی‌های نظری خود، تأثیر بسزایی بر نقد فرهنگی و مطالعات فرهنگی نهاد. ایدئولوژی و صورت‌بندی آن دال مرکزی اندیشهٔ آلتوسر را تشکیل می‌دهد که با تمرکز بر این مفهوم می‌توان به تلقی‌هایی از نقد فرهنگی آلتوسری دست یافت. این مقاله می‌کوشد با تشریح نظریهٔ ایدئولوژی آلتوسر و بررسی آن با تعاریف موجود از فرهنگ در حوزه‌های مطالعات فرهنگی و انسان‌شناسی، مسئلهٔ چستی نقد فرهنگی در اندیشهٔ آلتوسر را پی‌گیری کند و درنهایت با توجه به این شیوه از نقد فرهنگی به برخی از مسائل روزمرهٔ بپردازد. هدف اصلی مقاله دستیابی به میانی نقد فرهنگ در اندیشهٔ آلتوسر است. به گونه‌ای که با توجه به جعبه ابزاری مفهومی آلتوسر و با استفاده از مفاهیمی همچون استیضاح و فرایند سوژه‌سازی بتوانیم امر فرهنگی را درک کرده و ذیل لوای این درک به نقد فرهنگی بیندیشیم.

واژه‌های کلیدی: ایدئولوژی، فرهنگ، نقد فرهنگی، سوژه، استیضاح.

^۱ kamran.moradi2015@gmail.com

مقدمه

آلتوسر از مهم‌ترین نظریه‌پردازانی است که بر جریان مطالعات فرهنگی و نقد فرهنگی تأثیر عمده‌ای گذاشت، به زبانی دیگری می‌توان یکی از تبارهای نظریات معاصر را نظریه و تلقی‌های آلتوسر قلمداد کرد. پرداخت وی به ایدئولوژی در واقع گسستی است از تلقی‌های گذشته از این مفهوم. آلتوسر با نقد استعارهٔ زیربنا روبنا به نوعی توجه به روبنا و ایدئولوژی و فرهنگ به مثابه ساحاتی از روبنا را مبدل به مسئله می‌کند و با صورت‌بندی‌هایش درگاهی می‌شود برای شکل‌گیری پارادایم‌های جدیدی چون مطالعات فرهنگی برای پرداخت به مسئلهٔ فرهنگ. آلتوسر را می‌توان به نوعی ذیل نظریهٔ انتقادی جدید قرار داد، چراکه اساساً نقد در اندیشهٔ او جایگاه محوری دارد و مسئله‌ای که او را به سوی صورت‌بندی ایدئولوژی رهنمون می‌سازد، همان مسئلهٔ نقد است. پرداخت آلتوسر به ایدئولوژی اساساً پرداختی انتقادی است، چراکه درصدد صورت‌بندی مفهومی از ایدئولوژی است تا از طریق آن جامعهٔ سرمایه‌داری و فرهنگی را که بدیهی و پالوده شده فرض می‌شد، زیر یوغ انتقاد بگیرد تا نشان دهد این فرهنگ به ظاهر بی‌طرف چه لایه‌های پنهانی دارد. لایه‌هایی که از طریق سوژه‌سازی در راستای انقیاد آن در حرکت است.

آلتوسر به ندرت از واژهٔ فرهنگ استفاده می‌کند اما پرواضح است تبار ساختارگرای او و توجهش به ساحت نمادین به راحتی او را در حوزهٔ نظریهٔ فرهنگی قرار می‌دهد. اگرچه او مستقیماً به واژهٔ فرهنگ نپرداخته است، اما نظریهٔ فرهنگی بعد از او به شدت متأثر از وی گشت. تلقی‌هایی نمادین از ایدئولوژی و پیوند دادن آن با مسئلهٔ بازنمایی راه را باز می‌گذارد که نزدیکی مفهوم ایدئولوژی و فرهنگ را تبدیل به مسئلهٔ پژوهش کرد. بنابراین یکی از اهداف این مقاله بررسی تلقی انتقادی آلتوسر از ایدئولوژی و نسبت آن با فرهنگ در تلقی‌های انسان‌شناسی و مطالعات فرهنگی است. این مقاله می‌کوشد با بررسی نسبت میان ایدئولوژی در نظریهٔ آلتوسر و فرهنگ بستری را فراهم کند تا مسئلهٔ نقد فرهنگی را در نظریهٔ آلتوسر پی بگیرد. بر این اساس، از طریق روش تحلیل محتوای کیفی به آثار آلتوسر می‌پردازیم تا به تلقی از نقد فرهنگی آلتوسر دست‌یابیم و در نهایت از طریق این تلقی به مسائل روزمره به گونه‌ای انتقادی بنگریم.

خوانش آلتوسر از ایدئولوژی

مسئله مهم برای آلتوسر به‌عنوان نقطه شروع پرداخت به ایدئولوژی مسئلهٔ بازتولید است لذا آلتوسر با مطرح کردن بازتولید به ایدئولوژی می‌رسد و اهمیت تحلیلی آن را به تصویر می‌کشد. بازتولیدی که آلتوسر از آن سخن به میان می‌آورد، علاوه بر بازتولید نیروی کار بازتولید شرایط تولید نیز هست؛ چراکه

«چنان که مارکس می‌نویسد هر بچه‌ای می‌داند که اگر در یک نظام اجتماعی همزمان با تولید، شرایط تولید بازتولید نشود، آن نظام اجتماعی یک سال هم نخواهد پایید» (آلتوسر ۱۳۸۶: ۲۱). بنابراین سرمایه‌داری برای بقای خود هم به بازتولید نیروی کار احتیاج دارد و هم بازتولید شرایط تولید. بازتولید کار با پرداخت مزد به نیروی کار صورت می‌پذیرد، اما برای بازتولید نیروی کار تحقق شرایط مادی بازتولید آن کفایت نمی‌کند؛ چراکه نیروی کار باید کارا نیز باشد (همان: ۲۵). برای کارا بودن نیروی کار نظام سرمایه‌داری و دولت به‌عنوان کارگزار آن، از ایدئولوژی کمک می‌گیرد. اگر پرداخت مزد کارگر را مجبور به بازگشت می‌کند، ایدئولوژی به وسیله ابزارهایش - مانند مدرسه، مذهب و خانواده - کارا بودن کارگر یا نیروی کار و همچنین مطیع بودن آن را تضمین می‌کند. سؤال دیگری که آلتوسر با آن مواجه می‌شود، چرایی و چگونگی کارکرد ایدئولوژی است به این شکل که چرا و چگونه کارگران مطیع و فرمان‌بردار دولت می‌شوند.

آلتوسر در ابتدا از ایدئولوژی تعریفی ارائه می‌کند و آن را در مقابل تعریف مارکس قرار می‌دهد و با نقد آرای مارکس در باب ایدئولوژی یک‌قدم از مارکس فراتر می‌رود. مارکس ایدئولوژی را آگاهی کاذب طبقه پرولتاریا درباره‌ی روابط تولید می‌داند (مارکس ۱۹۶۵: ۴۵۹). آلتوسر گرچه تمام این تعریف را رد نمی‌کند، اما وی ایدئولوژی را وهم خیالی سوژه در مورد رابطه خود با روابط تولید تعریف می‌کند، درحالی‌که در تعریف مارکس، ایدئولوژی آگاهی کاذب در مورد روابط تولید است؛ به بیان ساده‌تر تأکید مارکس بر آگاهی از روابط تولیدی و تأکید آلتوسر بر رابطه سوژه و روابط تولیدی است.

آلتوسر بیان دارد که «ایدئولوژی رابطه تخیلی افراد را با شرایط واقعی هستی‌شان بازنمایی می‌کند» (آلتوسر ۱۳۸۶: ۵۷). در واقع در تعریف آلتوسر، ایدئولوژی مجموعه‌ای از بازنمایی‌های خیالی افراد است که در مورد رابطه‌شان با شرایط واقعی هستی دارند. لازم به ذکر است باوجود انتقاداتی که آلتوسر بر تعریف مارکس وارد می‌کند، اما او یک مارکسیست است و از بسیاری از آرای مارکس استفاده می‌کرد. به‌عنوان مثال وی به ایده‌های بنیادی مارکس مانند ماتریالیسم وفادار است و در همین راستا ایدئولوژی را دارای خصلتی مادی می‌داند. علاوه بر تأثیرپذیری از مارکس وی از فروید نیز متأثر است و به تبعیت از فروید که ناخودآگاه را ابدی در نظر می‌گیرد. وی نیز ایدئولوژی را فاقد تاریخ و ابدی می‌داند (همان: ۵۶). همچنین وی معتقد است کارکرد ایدئولوژی مانند زبان و هر ساختار ناخودآگاه دیگر است. در تز اول آلتوسر در مورد ایدئولوژی به‌شدت تأثیر روانکاوی فروید و حتی اندیشه‌ی لاکان را می‌توان مشاهده کرد.

به‌طور کلی آلتوسر دو تز در مورد ایدئولوژی مطرح می‌کند که یکی سلبی و دیگری اثباتی (ایجابی) است. او در تز اول بیان می‌دارد که ایدئولوژی رابطه تخیلی افراد را با شرایط واقعی هستی‌شان بازنمایی

می‌کند اما «آنچه انسان‌ها در ایدئولوژی برای خود بازنمایی می‌کنند، شرایط واقعی هستی‌شان و جهان واقعی‌شان نیست، بلکه فراتر از آن رابطه آنان با این شرایط هستی‌شان است که در ایدئولوژی بازنمایی می‌شود» (همان: ۵۹ - ۶۰).

همان‌طور که بیان شد، در تز اول آلتوسر در مورد ایدئولوژی می‌توان تأثیر مرحله آینه‌ای لاکان را مشاهده کرد. لاکان معتقد است کودک در مرحله‌ای نخستین‌بار با تصویر خود در آینه مواجه می‌شود و درک و شناخت نادرست از خود پیدا می‌کند و بعد از دیدن تصویر خود می‌پندارد دارای کالبدی منسجم است، درحالی‌که هنوز محتاج حمایت والدین می‌باشد. کودک در این مرحله با تصویر خود در آینه این‌همانی می‌کند و سعی دارد مبدل به سوژه‌ی خیالی - بازنمایی خیالی خود - شود. کودک در مرحله آینه‌ای از وضعیت واقعی موجود فراتر رفته و درگیر توهمی خیالی از استقلال می‌شود. به تعبیر ایگلتون در وضعیت ایدئولوژیک هم انسان از وضعیت راستین خود فراتر رفته و تصویر منسجم و تسلی بخشی از خود می‌بیند که در آینه ایدئولوژی مسلط بازتاب پیدا می‌کند؛ آنگاه سوژه با این تصویر خیالی این همان می‌کند و مسلح به این خود خیالی به شیوه‌هایی عمل می‌کند که از لحاظ اجتماعی قابل قبول است (ایگلتون ۱۳۸۱: ۲۲۰).

بر اساس تز دوم آلتوسر ایدئولوژی هستی‌مادی دارد و هر ایدئولوژی در یک سازوبرگ و در عمل یا اعمال این سازوبرگ هستی دارد. به باور آلتوسر ایدئولوژی به‌مثابه بازنمایی خیالی از روابط فرد با جهان با واقعیتی مادی گره‌خورده است، بنابراین ایده‌های سوژه همان کنش مادی اوست که در عمل مادی مندرج می‌شود. با توجه به این دیدگاه آلتوسر به‌عنوان مثال مصرف یک کالا که کنشی مادی است، بیانگر ایده‌های سوژه مصرف‌کننده است که آلتوسر آن را آلوده به ایدئولوژی می‌داند. آلتوسر معتقد است که «مقوله هر سوژه برسازنده هر ایدئولوژی است به این دلیل کار ویژه هر ایدئولوژی تبدیل فرد عادی به سوژه می‌باشد.» (آلتوسر ۱۳۸۶: ۶۱-۶۷).

از نظر آلتوسر هستی عینی به‌مثابه جهان خارج از سوژه وجود ندارد و جهان از رابطه سوژه با خود جهان و بازنمایی‌های ایدئولوژیک که سوژه در آن روابط می‌سازد به وجود می‌آید، به تعبیر آلتوسر تصوّرات و خیال‌پردازی‌هایی که ما درباره واقعیت داریم تبدیل به واقعیت می‌شوند؛ یعنی ساحت نمادین جای خود را به ساحت خیالی می‌دهد که سوژه گرفتار آن است و این است عملکرد ایدئولوژی - جا زدن بازنمایی خیالی به‌جای واقعیت. ایدئولوژی نقابی رنگین و خیالی است که بر واقعیت نهاده می‌شود.

کارکرد اصلی ایدئولوژی سوژه‌سازی است این جمله را نیز می‌توان در مورد فرهنگ نیز به کاربرد که به قول «جان فیسک» طبیعت فرد را به‌وجود می‌آورد و ایدئولوژی و فرهنگ سوژه‌ها را (جان فیسک ۱۳۸۳: ۱۲۱)؛ اما تفاوت سوژه‌سازی ایدئولوژی و فرهنگ را می‌توان در این دید که ایدئولوژی به بیان

بهرتر سازوبرگ‌های ایدئولوژیک دولت - سوژه‌هایی می‌سازند که به‌صورت بهنجار و مطابق میل دولت عمل کنند.

آلتوسر در بیان چگونگی سوژه‌سازی ایدئولوژی از مکانیسم استیضاح نام می‌برد. استیضاح به فرایندی اشاره دارد که از طریق آن ایدئولوژی افراد را به‌مثابه سوژه‌ها مورد خطاب قرار می‌دهد (آلتوسر ۱۳۸۶: ۶۷) و بعد از این فراخواندن، افراد انضمامی را به سوژه تبدیل می‌کند. ایدئولوژی می‌پرسد هی تو و فرد بعد از اجابت و پاسخ به این پرسش مبدل به سوژه می‌شود. آلتوسر معتقد است کارکرد اصلی این فراخواندن و استیضاح در باز شناختن سوژه ایدئولوژیک و در نهایت بازتولید ایدئولوژی است. پاسخ به استیضاح و فراخوانده شدن در نهایت به بازشناسی خود و دیگری منجر می‌شود که یکی از اساسی‌ترین کارکردهای ایدئولوژی‌ست.

با اجابت دعوت یا استیضاح ایدئولوژی است که فرد مبدل به سوژه می‌شود. سوژه ایدئولوژیکی که به بازتولید وضع موجود کمک می‌کند. به‌عنوان مثال به تبلیغات کفش پرفکت استپس - در صدا و سیمای ایران - بنگرید؛ این تبلیغ ابتدا شما را مورد استیضاح قرار می‌دهد که آیا از کوتاهی قد خود رنج می‌برید؟ آیا شما هم از پیاپی‌روی طولانی مدت پا درد می‌گیرید؟ و ... این شماهای نهفته در بیان این تبلیغ به نظر آلتوسر، دقیقاً من مخاطب هستم. در جمله پایانی این تبلیغ، بار دیگر من مخاطب را فرامی‌خواند که شما هم می‌توانید در مدت چند ماه به قد خود بیفزایید. شما هم می‌توانید مدت طولانی را بدون پا درد راه بروید. من مخاطب در صورت اجابت این فراخوان تبدیل به سوژه می‌شود. این سؤال که چرا در دستگاه نظر آلتوسر این تبلیغ می‌تواند ایدئولوژیک باشد؟ سوالی بجا و مهم است. بیان شد که در منظر آلتوسر ایدئولوژی هستی مادی دارد و با کنش‌های مادی ما گره‌خورده است. خرید و مصرف کالا نیز بخشی از این نوع کنش‌های مادی است در واقع از نظر وی ما با خرید این محصول باعث بازتولید شرایط نابرابر کار و تداوم استثمار کارگران به‌وسیله کارخانه و در نهایت بازتولید ایدئولوژی طبقه حاکم می‌شویم. همچنین این تبلیغ به‌نوعی در معنای ضمنی خود، معیاری برای بلندی یا کوتاهی قد ارائه می‌دهد.

کارکرد اساسی ایدئولوژی علاوه بر سوژه‌سازی، مطیع کردن سوژه بدون اعمال خشونت و سرکوب است. این امر باعث بازتولید نیروی کارآمد و در نهایت شرایط تولید می‌شود و همچنین مقاومت‌های احتمالی سوژه در برابر قدرت را نیز اخته می‌کند، بنابراین سرمایه‌داری و دولت به راحتی می‌توانند مردم را مطیع خود نگه دارند و از آن‌ها به‌عنوان نیروی کار استفاده کنند.

نکته بعدی تمایزی است که آلتوسر میان ایدئولوژی به‌مثابه ساختار و ایدئولوژی تاریخی قائل می‌شود. همان‌گونه که بیان شد، آلتوسر به تبعیت از فروید که ناخودآگاه را ابدی می‌انگارد، ایدئولوژی را

نیز دارای ساختاری ابدی می‌داند، از این رو وی معتقد است ایدئولوژی در مقام زیسته اشتباه نیست (بارکر ۱۳۸۷: ۱۴۳). این به آن معنی است که تمام کنش‌ها، رفتارها و مناسبات انسانی ایدئولوژیک است. به این ترتیب بررسی ایدئولوژی در مقام زیسته کار آلتوسر را به مطالعات فرهنگی گره می‌زند، به طوری که بارکر معتقد است کار آلتوسر در مورد ایدئولوژی بر پیشانی تفکر مطالعات فرهنگی اهمیت بسزای داشت (همان: ۱۴۷)؛ اما آلتوسر ایدئولوژی تاریخی، یعنی «ایدئولوژی در مقام مخدوش کردن تشخیص شرایط واقعی زندگی» را اشتباه می‌داند. او ایدئولوژی تاریخی را مورد نقد قرار می‌دهد و آن را مخدوش کننده بازنمایی‌های سوژه از شرایط واقعی هستی‌اش می‌داند. ایدئولوژی تاریخی گوناگونی‌پذیر است، بنابراین ما می‌توانیم انواع ایدئولوژی‌ها را در تاریخ مشاهده کنیم؛ مانند فمینیسم، مارکسیسم، لیبرالیسم، ناسیونالیسم و فاشیسم. هر کدام از این ایدئولوژی‌ها در پی مخدوش کردن بازنمایی‌های سوژه‌ها به نفع خود بوده‌اند.

آلتوسر معتقد است «ایدئولوژی تاریخ ندارد و ابدی است» (آلتوسر ۱۳۸۶: ۵۷). ایدئولوژی در طول تاریخ جاری است، اما اگرچه از نظر فرم ابدی است اما از نظر محتوا گوناگونی می‌پذیرد؛ از این رو ایدئولوژی‌های تاریخی همین محتوای متغیر فرم یا ساختار ایدئولوژی هستند. بنابراین می‌توان از این گزاره آلتوسر به نتیجه‌ای که نظریه‌پردازانی چون فوکو، لاکلاو و موفه ذیل صورت‌بندی مفهوم گفتمان راجع به آن بحث می‌کنند، برسیم که اساساً موضوع غیر ایدئولوژیک وجود ندارد و متغیر بودن محتوای ایدئولوژی از نظر تاریخی نیز به همین علت است، چراکه نقد یا براندازی ایدئولوژی حاکم از نظر تاریخی به وسیله ایدئولوژی دیگری صورت می‌گیرد. آلتوسر ایدئولوژی را دارای خصلتی دوگانه می‌داند و از نظر وی ایدئولوژی دارای دو لبه است: شرایط واقعی زندگی مردم را می‌سازد پس غلط نیست و همین‌طور ایدئولوژی را مجموعه مختلفی از معانی می‌دانند که موجب مخدوش شدن تشخیص و بازنمایی روابط قدرت و روابط طبقاتی می‌شود. بدین جهت ایدئولوژی غلط است. (بارکر: ۱۳۸۷: ۱۴۵). در واقع این خصلت دوگانه بر گرفته از همان نظر آلتوسر است که میان ایدئولوژی به مثابه ساختار و ایدئولوژی تاریخی تمایز قائل می‌شود؛ از این رو ایدئولوژی مانند ساختار شکل‌دهنده شرایط هستی است و سوژه از طریق ایدئولوژی جهان را درک می‌کند، بنابراین غلط نیست؛ اما ایدئولوژی تاریخی همان‌گونه که بیان شد، مخدوش کننده بازنمایی‌های واقعی سوژه از شرایط هستی به نفع خودش می‌باشد پس غلط است.

آلتوسر با شکل دادن یک نظریه درباره ایدئولوژی علاوه بر این که مسئله اصلی خود که متوجه دلیل مطیع بودن و محافظه کار بودن مردم است را حل می‌کند، نظامی را نیز برای چگونگی شکل‌گیری آگاهی مردم نیز ارائه می‌دهد: گرچه وی بسیار بیش‌تر از فرهنگ به ایدئولوژی پرداخته‌است؛ اما همان‌گونه که در بخش بعدی به آن می‌پردازیم، تعریفی که وی از ایدئولوژی دارد، اساساً در حوزه

مطالعات فرهنگ قرار می‌گیرد، به نحوی که ایدئولوژی هم کارکردهای خود را از طریق فرهنگ به انجام می‌رساند، هم متأثر از فرهنگ است و در نهایت بر فرهنگ نیز تأثیر می‌گذارد.

فرهنگ و ایدئولوژی در اندیشه آلتوسر

جان فیسک معتقد است که واژه فرهنگ در اصطلاح مطالعات فرهنگی نه مفهومی زیبایی‌شناسانه دارد و نه بر انسان‌گرایی تأکید می‌گذارد، بلکه مفهومی سیاسی است. به عقیده او فرهنگ صدای روح انسانی نیست که همواره مردان را خطاب قرار داده‌است و همچنین فرهنگ نقش مقابله یا مقاومت در برابر «جز و مد ماتریالیسم و ابتذال صنعتی کثیف ایفا نمی‌کند. بلکه کمابیش روشی برای زندگی در جامعه‌ای صنعتی است که تمام معانی آن تجربه اجتماعی را در بر می‌گیرد». بنابراین، فرهنگ علاوه بر این‌که مفهومی سیاسی است - یعنی به قدرت و نظام طبقاتی مرتبط است، ایدئولوژیک هم هست. چراکه معانی [اجتماعی] و نحوه ایجاد آن معانی را که با یکدیگر فرهنگ را به وجود می‌آورند به‌طور جدایی‌ناپذیری به ساختار اجتماعی مربوط می‌شود. (فیسک ۱۳۸۳: ۱۱۷) بنابراین آن ساختار اجتماعی معانی و بازنمایی‌ها را شکل می‌دهد که مسلماً این بازنمایی‌ها به نفع ساختار القا می‌شوند، بنابراین، ایدئولوژیک هستند چراکه هر مجموعه‌ای از روابط اجتماعی مستلزم معانی ساختاری هستند که زیربنای آن را شکل می‌دهد و موجب بقایشان می‌شود.

مطالعات فرهنگی فرهنگ را به‌مثابه مجموعه‌ای از بازنمایی‌های معنادار در بستر قدرت موردبررسی قرار می‌دهد (بارکر ۱۳۸۷)؛ بازنمایی‌هایی که عملکردهای آن زندگی روزمره و شرایط هستی‌سوز را شکل می‌دهد. بنابراین فرهنگ مجموعه‌ای از بازنمایی‌هایی است که ریشه در زندگی روزمره دارد و همچنین سازنده جهان سوز است. حال این تعریف را با تعریف آلتوسر از ایدئولوژی مقایسه کنیم که بیان دارد «ایدئولوژی رابطه‌ی تخیلی افراد با شرایط واقعی هستی‌شان را بازنمایی می‌کند» (آلتوسر ۱۳۸۶: ۱۵۷)؛ یعنی آلتوسر ایدئولوژی را مجموعه‌ای از بازنمایی‌هایی می‌داند که مخدوش شده‌اند و شامل رابطه سوز با شرایط (خیالی هستی)‌شان است. بنابر تعریفی که از فرهنگ ارائه شد (فرهنگ عملکردهای بازنمایی‌های معنادار است که ارتباط سوز را با شرایط روزمره و هستی را بازنمایی می‌کند) و مقایسه آن با تعریف آلتوسر می‌توان نتیجه‌گرفت که تعریف آلتوسر از ایدئولوژی به نحوی فرهنگی است؛ از این‌رو ایدئولوژی را می‌توان نوعی فرهنگ دانست - البته فرهنگی مخدوش شده چراکه ایدئولوژی بازنمایی‌ها را مخدوش می‌کند. البته عکس این امر نیز صادق است یعنی فرهنگ نیز می‌تواند نوعی ایدئولوژی باشد. به نحوی دیگر اگر به تعریف آلتوسر از ایدئولوژی به‌مثابه ساختار باز گردیم وی بیان دارد که «در مفهوم فرویدی کلمه ... ایدئولوژی تاریخ ندارد.» (همان: ۵۶) و امری ابدی است. بنابر خوانش آلتوسر می‌توان شکل دیگری از ارتباط فرهنگ و ایدئولوژی را مشاهده کرد. منظور آلتوسر در

مورد ابدی بودن ایدئولوژی این است که هیچ وضعیت غیر ایدئولوژیکی وجود ندارد، بنابراین تعریف فرهنگ را بر تعریف ایدئولوژی منطبق می‌شود و می‌توان استدلال کرد. تا زمانی که وضعیت عاری از ایدئولوژی وجود ندارد پس فرهنگ نیز ایدئولوژیک است. باید توجه داشت این تحلیل در بستر تعریف ایدئولوژی به مثابه ساختار انجام می‌گیرد نه ایدئولوژی تاریخی، فرهنگ - به مثابه یک وضعیت ایدئولوژیک بر ایدئولوژی‌های تاریخی مؤثر است و با آن‌ها دارای برهم‌کنش است.

آلتوسر در دستگاه نظریه‌اش اولویت تحلیلی را به ایدئولوژی می‌دهد و با پرداخت به ایدئولوژی است که به فرهنگ ورود می‌کند. بر اساس نظریه او خوانش فرهنگ به شیوه‌ای که ایدئولوژی را محوریت قرار دهد امکان‌پذیر است. لذا نقد فرهنگی در دستگاه نظری آلتوسر با نقد ایدئولوژی گره خورده است.

در مبحث ایدئولوژی تاریخی آلتوسر وضعیت کمی متفاوت است. آلتوسر ایدئولوژی‌های تاریخی را گوناگون‌پذیر می‌داند و معتقد است به وسیله وضعیت‌های ایدئولوژیک دیگر نفی می‌شوند؛ بنابراین محتوای ایدئولوژی تغییر می‌کند و گوناگونی می‌پذیرد. شایان‌ذکر است که لازمه وجودی ایدئولوژی‌های تاریخی، شکل‌گیری آن‌ها در بافت جامعه است؛ بافتی که متضمن یک وضعیت فرهنگی مخصوص به خود است. چراکه به عقیده استوارت هال منظور از واژه فرهنگ در عملکردها، بازنمایی‌ها، زبان عام و رسوم در جامعه خاص ریشه دارد (هال ۱۹۹۶: ۴۳۹). بنابراین ایدئولوژی‌های تاریخی در بافت جامعه مجبور به نوعی برهم‌کنش با فرهنگ آن جامعه هستند. این کنش می‌تواند به شیوه‌های گوناگون باشد به این صورت که ممکن است ایدئولوژی به کلی فرهنگ جامعه را نفی کند؛ مانند نفی فرهنگ بورژوازی بعد از انقلاب اکتبر روسیه؛ و یا اینکه ممکن است خود متأثر از فرهنگ شود مانند دگردیسی‌هایی که در ساختار مارکسیسم در چین رخ داد و مائوئیسم به عنوان نسخه جدید مارکسیسم در چین به عنوان ایدئولوژی غالب تعریف شد؛ و حتی در شرایطی یک فرهنگ می‌تواند عامل ایجاد یا تکامل یک ایدئولوژی شود؛ مانند وضعیتی که وبر در اخلاق پروتستانی و روح سرمایه‌داری بیان می‌کند که سرمایه‌داری نشأت گرفته از پروتستانیسم است. بنابراین در اندیشه وبر رابطه فرهنگ و ایدئولوژی تاریخی رابطه‌ای کاربردی تلقی می‌شود. مطابق با این نوع روابط میان ایدئولوژی و فرهنگ، می‌توان نتیجه گرفت که اگر ایدئولوژی به مثابه ساختار، ابر ساختار محاط بر فرهنگ است؛ در مورد ایدئولوژی تاریخی، فرهنگ دارای برهم‌کنشی دوالیته با ایدئولوژی‌های تاریخی است.

این بخش را با جستجو برای پاسخ این پرسش که چرا فرهنگ واجد خصوصیات ایدئولوژیک است؟ ادامه می‌دهیم. همان‌گونه که در بخش خوانش آلتوسر از ایدئولوژی بیان شد، آلتوسر تعریف مارکس را از ایدئولوژی نقد می‌کند و به نحوی از آن فراتر می‌رود. مارکس ایدئولوژی را به مثابه آگاهی کاذب در نظر می‌گیرد، این تعریف بر این فرض بنا شده است که آگاهی راستین نه فقط امکان‌پذیر است، بلکه

درواقع وقتی به دست می‌آید که تاریخ، یک جامعهٔ پرولتاریایی را به‌وجود آورد اما امکان وجود جامعه‌ای بدون ایدئولوژی، یعنی جامعه‌ای که در آن مردم از روابط اجتماعی‌شان به نحو واقعی آگاه باشند، از نظر تاریخی محل تردید است. علاوه بر این ساختارگرایی - که آلتوسر نیز در این مکتب فکری می‌گنجد. اساساً امکان آگاهی راستین را رد می‌کند (همان) چراکه یکی از فرض‌های بنیادی ساختارگرایی این است که واقعیت فقط می‌تواند از طریق زبان یا دیگر نظام عالی معنای فرهنگ ادراک شود (فیسک ۱۳۸۳: ۱۱۹) بنابراین جهان حاصل رابطهٔ سوژه با بازنمایی‌هایی است که ایدئولوژی از شرایط واقعی هستی فراهم می‌کند. این در حالی است که ایدهٔ وجود داشتن آگاهی کاذب یا راستین برگرفته از اعتقاد به حقیقتی عینی است که بنابر اعتقاد مارکس در یک دورهٔ تاریخی رخ می‌دهد. مادامی که حقیقتی عینی و راستین وجود ندارد، تمام بازنمایی‌ها از شرایط هستی دارای خصلتی ایدئولوژیک هستند؛ چراکه بازنمایی‌ها قادر به بازتاب تمامی واقعیت شرایط هستی نیستند. فرهنگ نیز به‌مثابهٔ مجموعه‌ای از بازنمایی‌های معنی‌دار از شرایط هستی قادر به بازنمایی کامل و راستین و شرایط هستی نیست. بنابراین فرهنگ نیز واجد خصلت‌های ایدئولوژیک است و این خود می‌تواند علتی باشد برای عدم پرداخت مستقیم آلتوسر به فرهنگ؛ چراکه گسترهٔ تعریف آلتوسر از ایدئولوژی، فرهنگ را نیز در برمی‌گیرد، خود فرهنگ هم بنابر دلایل بیان شده ایدئولوژیک است و با تسامح می‌توان گفت فرهنگ حاکم بر هر جامعه به‌نوعی یک ایدئولوژی تاریخی است؛ گرچه به نظر می‌رسد آلتوسر در سطح کلان‌تر فرهنگ حاکم بر جوامع صنعتی و سرمایه‌داری غربی را ایدئولوژی سرمایه‌داری می‌داند.

باتوجه به نظریهٔ لاکان نیز می‌توان به پرسش مطرح‌شده که چرا فرهنگ واجد خصوصیات ایدئولوژیک است؟ آیا وضعیت بدون و ایدئولوژی وجود دارد یا نه؟ پاسخ داد. لاکان معتقد است ابژه هیچ‌گاه به وسیلهٔ سوژه تصاحب نمی‌شود و همواره خلأیی میان ابژه و سوژه وجود دارد؛ بنابراین سوژه هیچ‌گاه قادر به تصاحب مطلوب یا همان ابژه نیست. در واقع اگر این مطلب را با ادبیات آلتوسری به کار رود، هیچ بازنمایی قادر به بیان کلی و راستین ابژه‌ها که همان جهان عینی و شرایط واقعی‌اند نیست. سوژه با درک این نقصان است که به ساحت نمادین ورود می‌کند در واقع سوژه با پذیرش این‌که ابژه واقعی هیچ‌گاه تصاحب نمی‌شود، به ساحت نمادین ورود می‌کند، بنابراین فرهنگ هیچ‌گاه نمی‌تواند بازنمایی کامل و عینی از واقعیت ارائه دهد، در نتیجه واجد خصلت‌های ایدئولوژیک است. به‌صورت کلی هیچ شرایطی غیر ایدئولوژیکی وجود ندارد، چراکه همان‌گونه که قبلاً هم بیان شد، عدم تصاحب کامل ابژه به وسیلهٔ سوژه باعث می‌شود بازنمایی واقعی از ابژه امکان نداشته باشد، پس تمام بازنمایی‌ها از جمله فرهنگ و طیف گوناگون ایدئولوژی‌ها واجد خصلت غیرواقعی بوده‌اند و ایدئولوژیک هستند.

ساختار ایدئولوژی و فرم آن ثابت و ابدی است و بنابر تعریف ایدئولوژی و فرهنگ هر دو مجموعه‌ای از بازنمایی‌ها هستند و ایدئولوژی نوع مخدوش شده این بازنمایی هست، اما با توجه به مطالب بالا وضعیتی راستین هیچ‌گاه نمی‌تواند بازنمایی شود و به‌صورتی نمادین یا فرهنگی دربیاید. بنابراین خود فرهنگ هم نوع کامل راستین بازنمایی نیست. تعریف ایدئولوژی به‌مثابه ساختار آلتوسر با تعریف فرهنگ به‌مثابه بازنمایی‌های معینی هم‌پوشانی می‌کند. با توجه به مفهوم ایدئولوژی تاریخی آلتوسر و برداشت انسان‌شناسانه از فرهنگ، می‌توان فرهنگ را نوعی تاریخی از ایدئولوژی دانست. برداشت انسان‌شناسانه از فرهنگ را می‌توان از تعریف کلاسیک تایلر مشاهده کرد؛ تایلر بیان دارد که: «فرهنگ یا تمدن در معنی قوم‌نگارانه آن یک کلیت پیچیده است که شامل معرفت، اعتقاد هنر، اخلاق، قانون، آداب رسوم و سایر قابلیت‌ها و عاداتی می‌شود که انسان به‌مثابه عضوی از جامعه آن را کسب می‌کند». (تایلر ۱۹۰۳: ۱). مطابق با این تعریف، فرهنگ هر جامعه به نحوی ایدئولوژی آن جامعه را شکل می‌دهد، چراکه علاوه بر این‌که حاوی تعاریف افراد آن از شرایط هستی‌شان است، حاوی عملکردهای این تعاریف و بازنمایی هم می‌شود و چون بازنمایی حقیقی و راستین وجود ندارد، خود فرهنگ، بنابر برداشت انسان‌شناسانه نوعی تاریخی از ایدئولوژی است که در بافت جوامع وجود دارد، بنابراین، انواع دیگر ایدئولوژی‌ها برای تصاحب و قرار گرفتن در بافت جامعه ممکن است با فرهنگ آن جامعه که ایدئولوژی حاکم جامعه است به شیوه‌هایی که قبلاً بیان شد برخورد کنند.

با توجه به گفته‌های قبلی می‌توان فرهنگ را نامی‌دانست برای ایدئولوژی حاکم که در بافت جامعه عادی جلوه داده می‌شود و به‌صورت غیرآگاهانه در حال بازتولید شرایط خاص آن جامعه است حتی اگر مستقیماً به جریان سیاسی خاصی وابسته نباشد. این بازتولید با توجه به ایدئولوژیک بودن فرهنگ اصلی‌ترین منبع در شکل‌گیری آگاهی سوژه تلقی می‌شود. از نظر آلتوسر ورود ما به نظم نمادین - زبان - و شکل دادن ما به‌مثابه سوژه کار ایدئولوژی است. (بارکر ۱۳۸۷: ۱۴۳) و سوژه‌های ساخت‌یافته به وسیله وضعیتی ایدئولوژیک عامل بازتولید آن ایدئولوژی نیز می‌شوند.

لازم به ذکر است پرداخت آلتوسر به ایدئولوژی دستگامی نظری را فراهم می‌آورد که با توجه به آن می‌توان به‌نقد فرهنگ پرداخت. «برای نقد فرهنگی آلتوسر که پیر ماسری در فرانسه و ایگلتون جوان در انگلستان مهم‌ترین نمایندگان آن هستند، این نوع خوانش را می‌توان به منظور کشف مضامین ایدئولوژیک در هنر و فرهنگ عامه‌پسند به کار گرفت.» (میلنر و براویت ۱۳۹۲: ۱۶۰). بنابراین پرداخت آلتوسر به ایدئولوژی در حوزه مطالعات فرهنگی قرار دارد و بنیانی را برای پرداخت به فرهنگ فراهم می‌کند. به همین علت تمرکز این بخش بر ارائه خوانش تطبیقی از فرهنگ در دستگام نظری آلتوسر بود که بنابر تعاریف او از ایدئولوژی و تعاریف موجود از فرهنگ در مطالعات فرهنگی به خصوص تعریف

استوارت هال این بررسی به صورت مقایسه‌ای انجام شد و هم‌زمان با این مقایسه به نحوی نقد فرهنگی آلتوسر از فرهنگ نیز انجام گرفت به این شکل که بیان کردیم فرهنگ اساساً واجد خصلت‌های ایدئولوژیک است و شرایط خاصی را بازتولید می‌کند؛ براین اساس، این نقد فرهنگی را در بخش بعد از سر می‌گیریم.

نقد فرهنگ با توجه به خوانش آلتوسر از ایدئولوژی

در بخش قبل در مورد نسبت تعاریف فرهنگ در دستگاه نظری آلتوسر راجع به ایدئولوژی بحث شد و همچنین به این مسئله پرداختیم که فرهنگ هم واجد خصوصیات ایدئولوژیک است و هم بنابر تعاریف انسان‌شناسانه از آن به نحوه خود نوعی ایدئولوژی تاریخی است. در این بخش هدف ارائه نقد فرهنگی بر مبنای خوانش آلتوسر است. به این شیوه که علاوه بر ایدئولوژیک بودن فرهنگ، به این می‌پردازیم که خود فرهنگ به‌مثابه ساختار چه ارتباطی با ساختار ایدئولوژی می‌تواند داشته باشد؟ آنجایی که ایدئولوژی حاکم بازتولید می‌شود، ساختارهای فرهنگی چه نقش در این بازتولید ایفا می‌کنند؟ و یا اینکه فرهنگ چه تأثیری بر فرایند سوژه‌سازی که از نظر آلتوسر مهم‌ترین کار ویژه‌ای ایدئولوژی دارد؟

قبل پرداختن به این مسائل لازم است دریافتمان را از فرهنگ که در این بخش مدنظرمان است مشخص کنیم. در بخش قبل فرهنگ، به‌مثابه مجموعه‌ای از بازنمایی‌ها تعریف شد که شرایط هستی سوژه را بازنمایی می‌کند و نسبت این تعریف با خوانش آلتوسر از ایدئولوژی بررسی شد؛ اما در این بخش دریافت مقاله از فرهنگ، دریافتی نمادین است. گرچه دریافت نمادین به نحوی تعریف بخش قبل از فرهنگ را نیز شامل می‌شود. دریافت نمادین از فرهنگ به این صورت است که فرهنگ الگوهای نهفته در صور و ساحت نمادین، از جمله کنش‌ها، گفته‌ها و هرگونه مقوله معنی‌دار است و مطابق با این تعریف تحلیل فرهنگی، شرح این الگوها و توجیه تفسیرهای معنایی نهفته در صور نمادین است (تامپسون: ۱۳۷۸: ۱۴۴). در دریافت نمادین از فرهنگ، فرهنگ ساختاری شکل یافته از ساخت‌های (صورت‌ها) نمادین - که مهم‌ترین آن زبان است - است. در واقع زبان مانند ساختار، اصلی‌ترین وجوه فرهنگ را شکل می‌دهد. به عقیده سوسور زبان تابع گوینده نیست، بلکه محصولی است که فرد منفعلانه آن را می‌پذیرد (سوسور، ۱۹۷۴: ۱۴). بنابراین زبان مانند ساختار سیستماتیک نه پدیده‌ای فردی بلکه اجتماعی و از وجوه فرهنگ است. علاوه بر زبان، نشانه نیز وجوه نمادین دیگر فرهنگ است که خود زبان را نیز شامل می‌شود. سوسور بر آن بود که زبان، نظامی از نشانه‌ها است. (میلنر و براویت: ۱۳۹۲: ۱۳۶). این وجوه نمادین هستند که فرهنگ را به‌مثابه ساختار شکل می‌دهند و ایدئولوژی در ارتباط با فرهنگ با این وجوه نمادین مرتبط است. حتی آلتوسر نیز در خوانش فرهنگی‌اش به این صور نمادین توجه دارد و نظریه خوانش نشانه را در همین راستا مطرح می‌کند.

از نگاه آلتوسر ورود به نظم نمادین و زبان و شکل دادن ما به مثابه سوژه (افراد) کار ایدئولوژی است (بارکر، ۱۳۸۷: ۱۴۳) در مطالب بخش‌های قبل بیان شد که آلتوسر معتقد است ایدئولوژی افراد انضمامی را فرا می‌خواند و یا استیضاح می‌کند و در نهایت این افراد انضمامی را مبدل به سوژه می‌سازد. مکانیسم فراخواندن و استیضاح اساساً به وسیله صورت‌های نمادین فرهنگ عمل می‌کنند که زبان و نشانه اصلی‌ترین ابزارشان است. فراخوانده شدن زنان را در مثال جان فیسک که با پوشیدن کفش پاشنه‌بلند تبدیل به سوژه جنسی می‌شوند و با این فرایند ایدئولوژی مردسالارانه را بازتولید می‌کنند، در نظر بگیرید. در درجه اول پدیده کفش پاشنه‌بلند گرچه یک فرایند تولیدی آن را پدیده‌ای اقتصادی جلوه می‌دهد، اما از آنجایی که بر پوشش دلالت می‌کند، پدیده‌ای فرهنگی است. علاوه بر آن شیوه ارائه کفش پاشنه‌بلند، تبلیغات برای آن و همچنین آن را به صورت امری عادی و رایج درآوردن نیز وابسته به صورت‌های نمادین و فرهنگی است؛ به این صورت که ایدئولوژی مردسالارانه در تبلیغات رسانه‌ای است که زن را به عنوان فرد انضمامی مورد خطاب قرار می‌دهد. این خطاب قرار دادن می‌تواند به شیوه‌های نمادین متفاوتی اعم از تبادل نشانه‌ای باشد.

نتیجه‌گیری

در این مقاله کوشیده شد با شرح مختصر نظریه آلتوسر در باب ایدئولوژی به نزدیکی‌های مفهومی ایدئولوژی و فرهنگ بپردازیم تا به پرسش نقد فرهنگی آلتوسری چیست دست‌یابیم. با توجه به مطالبی که در بالا بیان گشت اساساً مطابق با اندیشه آلتوسر فرهنگ امری جدا یافته از بستر سیاسی نیست و نمی‌توان آن را به دور از روابط قدرت دانسته و بررسی کرد. مطابق با خوانش آلتوسری فرهنگ، ایدئولوژیک است و بدون فهم امر ایدئولوژیک نمی‌توان امر فرهنگی را درک کرد. فرهنگ همچون بازنمایی‌هایی که انسان از جهان هستی دارد، تعریف شد، اما مطابق با آرای آلتوسر و لاکان دیدیم اساساً هیچ بازنمایی کامل و عاری از ایدئولوژی وجود ندارد. بنابراین بازنمایی که فرهنگ در اختیار ما می‌گذارد همچون بازنمایی ایدئولوژیک مخدوش است. این اصل در واقع اصل محوری در نقد فرهنگی آلتوسری است. بر این اساس نقد فرهنگی آلتوسری در صدد است که وجوه ایدئولوژیک فرهنگ را به مسئله مبدل کند و به کارکردهای ایدئولوژیک محصولات رسانه‌ای و فرهنگی بپردازد؛ همانگونه که در مقاله بیان شد، حتی تبلیغ تلویزیونی یک کفش و یا زندگی روزمره ما که مبتنی بر فرهنگ است، می‌تواند ایدئولوژیک باشد و این کار نقد فرهنگی است تا این لایه‌های ایدئولوژیک را مشخص کند. مشخص کردن لایه‌های ایدئولوژیک فرهنگ شاید نخستین گام در راه اندیشیده به رهایی سوژه باشد. بنابراین می‌توان هدف نقد فرهنگی آلتوسری را کاهش اثرات ایدئولوژیک و افشا کردن فرایند سوژه‌سازی دانست تا رهایی و اندیشیدن به رهایی را ممکن سازد.

منابع

۱. ایگلتون، تری (۱۳۸۱). درآمدی بر ایدئولوژی؛ ترجمه اکبر معصوم بیگی، تهران: نشر آگه.
۲. آلتوسر، لویی (۱۳۸۶). ایدئولوژی و سازوبرگ‌های ایدئولوژیک دولت، ترجمه روزبه صدر آرا، تهران: نشر چشمه.
۳. بارکر، کریس (۱۳۸۷). مطالعات فرهنگی، نظریه و عملکرد؛ ترجمه مهدی فرجی، نفیسه حمیدی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۴. تامسون، جان ب (۱۳۸۷). ایدئولوژی و فرهنگ مدرن (نظریه اجتماعی انتقادی در عصر ارتباطات توده‌گیر)، ترجمه مسعود اوحدی - تهران: مؤسسه فرهنگی آینده پویان.
۵. فیسک، جان (۱۳۸۳). « فرهنگ و ایدئولوژی»، ارغنون شماره ۲۰ فرهنگ و زندگی روزمره ۲ - تهران: سازمان چاپ و انتشارات.
۶. فیسک، جان (۱۳۸۶). درآمدی بر مطالعات ارتباطی، ترجمه مهدی غبرایی، تهران: دفتر مطالعات و توسعه رسانه‌ها.
۷. میلنر آندرو، جف برایویت (۱۳۸۵). درآمدی بر نظریه فرهنگی معاصر، ترجمه جمال محمدی، تهران: نشر ققنوس.
8. Hall, Stuart. (1996): "New ethnicities. Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies 441-449.
9. Marx, K., & Engels, F. (1965). The German Ideology (1845). London.
10. Saussure, Ferdinand de. "Course in." General Linguistics 191.6 (1974).
11. Tylor, Edward b (1903), primitive culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art, and Custom, vol 1 (London: John Murray, 1903).



Cultural Criticism Based on Althusser's Theory of Ideology: A Study of the Relation Between Ideology and Culture

Kamran Moradi¹

Master student Culturalstudies in Allameh Tabatabaai, Tehran, Iran.

Althusser can be considered as one of the most important thinkers who has had a significant impact on cultural critique and cultural studies with his theoretical framework. Ideology and its formulation forms the center of Althusser's thought, which focuses on the concept of Althusserian cultural critique. This article aims to elucidate the essence of cultural critique in Althusser's thought by explaining Althusser's ideology theory and examining it with the definitions of culture in the fields of cultural and anthropological studies, and ultimately, according to this kind of cultural critique propounds some of each day issues. The main objective of this article is to achieve the foundations of the critique of culture in Althusser's thought. So, in terms of the Althusser conceptual toolbox and using concepts such as interpellation and the process of subjectivization, we can understand the "cultural" and consequently cultural critique.

Keywords: Ideology, Culture, Cultural Critique, Subject, Interpellation .

¹ E-mail: kamran.moradi2015@gmail.com



تاریخ ادبی، داستان یک توهم

حسن زختاره^۱

استادیار گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه بوعلی سینا
همدان، ایران

پیدایش انگاره‌های مدرنی چون ادبیات، نقد ادبی و تاریخ به سده نوزدهم برمی‌گردد. تحت تأثیر اثبات‌گرایی و تحول‌گرایی، رویکرد تاریخی به ادبیات رویکرد علمی به‌شمار می‌رفت به‌نحوی که تاریخ ادبی در دانشگاه‌ها جایگزین نقد شد. از بدو پیدایش تاریخ ادبی، نخست نقد و سپس نظریه ادبیات، همواره انتقادات بی‌شماری به این دست مطالعات وارد می‌کردند تا سرانجام توانستند در نیمه دوم سده بیستم آن را از میدان بدر کنند. در مقابل، تاریخ ادبی نیز در دوره‌های گوناگون تحول خود انگاره‌های متفاوتی را در کانون مطالعاتش قرار می‌داد تا همچنان در صحنه مطالعات ادبی باقی بماند. نوشته پیش رو می‌کوشد مراحل متفاوت این دگرگونی را از سده نوزدهم به این سو نشان دهد. تا سده بیستم، تحت تأثیر نظریه گذرایی و شفافیت زبان، نگرشی سببی و جبرگرا به ادبیات در تاریخ ادبی رواج داشت و مؤلف، نیت و بازنمایی انگاره‌های بنیادین آن بودند. با افزایش روزافزون سلطه و خودکفایی ادبیات، پیوند ادبیات و امر واقع قطع شد، نگرش مارکسیستی به ادبیات به حاشیه رانده شد و ادبیات سرشت زبانی خود را برجسته ساخت. پس از آن که صورت‌گرایان روس بررسی تحول ادبیات را بر روی ادبیت متمرکز کردند، نوبت به انگاره‌های نوین دریافت و خوانش رسید. بار دیگر تمایز تاریخ و ادبیات در کانون توجه قرار گرفت و تاریخ از عرصه مطالعات ادبی دور رانده شود، غافل از آنکه تاریخ خود بخشی از ادبیات است.

واژه‌های کلیدی: تاریخ ادبی، تحول، نقد، نظریه ادبیات، صورت‌گرایی، خوانش.

^۱ zokhtareh_hassan@yahoo.fr

«تاریخ رمانی است که اتفاق افتاده است؛
رمان بخشی از تاریخ است که می‌توانست
به وقوع بپیوندد» (برادران گنکور، ۱۸۶۱).

مقدمه

صرف‌نظر از پذیرش رویکرد مردم‌شناختی یا جامعه‌شناختی (Jouve, 1986, 15)، هر گفتمانی پیرامون ادبیات تلاشی است برای پاسخ دادن به یکی از پرسش‌های ذیل: ادبیات چیست؟ چه ارتباطی میان ادبیات و مؤلف وجود دارد؟ چه پیوندی میان ادبیات و واقعیت برقرار می‌شود؟ چه مناسباتی میان ادبیات و خواننده تنیده می‌شود؟ ارتباط میان ادبیات و زبان کدام است؟ ادبیت^۱، نیت^۲، بازنمایی^۳، پذیرش^۴ و سبک^۵ مضمون‌های اصلی نظریه ادبیات نیز به‌شمار می‌روند (Compagnon, 1998: 29). می‌توان مطالعه پیوند میان متن‌ها را به پنج مورد یادشده افزود که گاه برخی از انگاره‌های یادشده را نیز در بطن خود جای می‌دهد. چنین مطالعه‌ای می‌تواند در بررسی روابط میان متون ادبی عنصر زمان را لحاظ کند و یا آن را نادیده بگیرد.

مطالعه در زمانی که تحول ادبی را در دستور کار خود قرار می‌دهد تاریخ ادبی نام دارد. اطلاق نام تاریخ به این نوع تحقیقات دو موضوع را به ذهن متبادر می‌سازد: نه تنها باید به پیوند میان متون ادبی در گذر زمان توجه داشت، بلکه باید روابط میان متون و بافت تاریخی آنها را نیز لحاظ کرد. این دو رویکرد پیش از آنکه در تقابل باشند مکمل یکدیگرند. والتر بنیامین در مقاله‌ای تحت عنوان «تاریخ ادبی و علم ادبیات» بر این باور بود که توصیف وضعیت کنونی هر رشته‌ای تنها در یک صورت ممکن است؛ این‌که نشان دهیم که وضعیت کنونی نه تنها حلقه‌ای در زنجیره توسعه تاریخی مستقل آن رشته محسوب شود بلکه هم‌زمان جزئی از مجموعه فرهنگ در آن برهه زمانی خاص نیز به‌شمار می‌رود (Ibid.: 240). تاریخ ادبی تلاش دارد هم پویایی ادبیات و هم بافت ادبیات را بررسی کند.

جستار پیش‌رو بر آن است تا به معرفی تاریخ ادبی، ویژگی‌ها، کارکرد، سیر تحول آن و همچنین نوع روابطی که با نقد ادبی و نظریه ادبیات در طول تاریخ برقرار کرده است، بپردازد. این بررسی می‌کوشد تا بداند تاریخ ادبی در هر مرحله از تحول خود کدام‌یک از پنج انگاره بالا را در کانون توجه خود قرار داده است. به دیگر سخن، کدام انگاره یا انگاره‌ها نقش غالب را در هر یک از برهه‌های مختلف تاریخ ادبی به خود اختصاص داده‌اند. به‌نظر می‌رسد بتوان به‌طور قراردادی چهاردوره را برای تاریخ ادبی فرض کرد:

¹ Littérarité.

² Intention.

³ Représentation.

⁴ Réception.

⁵ Style.

دوران بازنمایی و نیت‌مداری، دوران ادبیت و ناگذرایی زبان^۱، دوران خوانش‌مداری و سرانجام دوران تلفیق.

پیدایش تاریخ ادبی

پیش از آن‌که در سده نوزدهم تعریف نوینی از ادبیات و تاریخ ارائه شود، تاریخ ادبی به وقایع‌نگاری زندگی نویسندگان و کتاب‌ها خلاصه می‌شد و بر انگاره مؤلف استوار بود. سرآغاز آگاهی تاریخی از ادبیات به آغاز سده نوزدهم برمی‌گردد. به سال ۱۸۰۰، در *باب ادبیات*^۲، مادام دو استال^۳ سعی کرد تا با برقراری پیوند میان ادبیات (به‌مثابه نهادی اجتماعی) و جامعه، بر نگرش جهان‌شمول و غیرزمانی ادبیات از منظر کلاسیک‌ها پایان بخشد و بر نسبییت تاریخی^۴ و جغرافیایی ادبیات‌ها صحه بگذارد (← Maurel, 1994: 22). نقد تاریخی^۵ که زاده رمانتیسم بود و ماهیتی نسبی‌گرا و توصیفی داشت در تقابل با سنت مطلق‌گرا و تجویزی کلاسیک‌ها قرار گرفت. فقه‌اللغت^۶ و تاریخ ادبی از بطن این نقد تاریخی بوجود آمدند و بر این باور بودند که نویسنده و آثارش را باید در بافت تاریخی خود درک کرد و توضیح داد. نقد تاریخی و زندگی‌نامه‌ای با برتر دانستن مؤلف، به‌مثابه آفریدگاری که مالک آفرینش و آفریده خود است، اثر را مدلول و محصول انسان اجتماعی می‌دانستند؛ نگرشی که به تحکیم خاستگاه علی اثر منجر شد.

از آغاز تا پایان سده نوزدهم، سنت-بوو^۷، تین^۸، برونٹی‌یر^۹، در بسط و گسترش این رویکرد بسیار تلاش کردند. اما باید گوستاو لانسون^{۱۰} را از همه آن‌ها جدا کرد که این‌ها امروزه او به‌عنوان نماینده و الگوی چنین مطالعاتی به‌شمار می‌رود. لانسون، در اواخر سده نوزدهم و در ابتدای سده بیستم، تحت

^۱ intransitivité du langage.

^۲ *De la Littérature*.

^۳ Madame de Staël.

^۴ در سال ۱۸۲۳ جستاری تحت عنوان *Racine et Shakespeare* به قلم استندال به چاپ می‌رسد که بر نسبی‌گرایی و تاریخ‌مندی ادبیات صحه می‌گذارد (← Nordmann, 2001, 45-47).

^۵ la critique historique.

^۶ Philologie.

^۷ Sainte-Beuve.

^۸ Taine.

^۹ Brunetière.

^{۱۰} Gustave Lanson وایان (Vaillant) در کتاب *تاریخ ادبی (L'Histoire Littéraire)* به سال ۲۰۱۰ از مجموعه کتاب‌هایی که در خصوص تاریخ ادبی نگاشته شدند تنها از سه کتاب یاد می‌کند که در آن‌ها به مبانی و روش تاریخ ادبی اشاره شده‌است. اولین کتاب به لانسون تعلق دارد (Vaillant, 2010: 10).

تأثیر تاریخ اثبات‌گرا^۱ و جامعه‌شناسی امیل دورکیم^۲، نوعی نقد عینی^۳ را در تقابل با نقد ذهنی^۴ و برداشت‌گرایانه^۵ هم‌عصرانش پایه‌گذاری کرد. بدین ترتیب، تاریخ ادبی در دانشگاه‌ها جایگزین فن بلاغت^۶ و نقد شد. نقد رویکردی هم‌زمانی و جهان‌شمول به ادبیات داشت و تاریخ و فاصله زمانی را نادیده می‌گرفت ولی در عوض تاریخ ادبی دیدگاهی درزمانی و نسبی‌گرا به ادبیات اتخاذ کرده بود.^۷

به‌مدد تاریخ ادبی امکان برقراری نظم در گوناگونی و کثرت تولیدات ادبی در یک بازه زمانی مشخص میسر شد و پدیده به‌ظاهر ناهمگن ادبی در قالب پدیده‌ای منسجم و همگن قابل توضیح و درک گشت. تاریخ ادبی برای نیل به این هدف به تقسیم‌بندی دست زد و در این راستا به اصول متفاوتی چون گاه-شماری، نوع ادبی، مضمون، مکتب ادبی و غیره متوسّل شد. شاید برای یافتن دلیل دیگری برای شکل-گیری تاریخ ادبی باید آن را با مبحث آموزش ادبیات نیز پیوند زد. در واقع، این نوع تقسیم‌بندی‌ها با ارائه برداشت‌هایی ملی‌گرایانه، ساده‌گرایانه، طرحوار و تقلیل‌گرا آموزش ادبیات را ساده و آسان ساختند. تردیدی نیست که معمولاً آموزش خود نیز حافظ و پاسدار منافع جامعه و در نتیجه زبان است. از همین‌رو، نقد نگرش تاریخی به ادبیات از سوی نقد نو واکنش شدیدی از جانب فضای فرهنگستانی و دانشگاهی در پی داشت.^۸

دوران بازنمایی و نیت‌مداری

به‌زعم کمپانیون^۹، تاریخ ادبی با برداشتی که آلمان‌ها از فقه‌اللغت^{۱۰} دارند شباهت دارد. آن‌ها فقه-اللغت را «مطالعه باستان‌شناسانه زبان، ادبیات و فرهنگ به‌طور عام» (Compagnon, 1998: 245)

^۱ Positiviste.

^۲ Emile Durkheim.

^۳ Objective.

^۴ Subjective.

^۵ Impressionniste.

^۶ Rhétorique.

^۷ امروز می‌دانیم که اثر ادبی هم جاودانه است و هم تاریخی؛ اثر ادبی از سرشتی ناسازمند برخوردار است؛ پدیده‌ای است تاریخی که علی‌رغم گذر زمان به بقای خود ادامه می‌دهد و لذت زیبایی‌شناختی می‌آفریند.

^۸ می‌توان به تقابل نقد تاریخی و نقد نو در فرانسه اشاره کرد که درباره راسین (*Sur Racine*) بارت به سال ۱۹۶۳ آن را آغاز کرد و نقد و حقیقت (*Critique et vérité*) در سال ۱۹۶۶ با برتری نقد نو به آن پایان داد. کتاب اخیر پلیس سنت و زبان را مجبور به واکنش در برابر نقد نو کرد. در یک رأس این مشاجره قلمی رمون پیکار (Raymond Picard) قرار داشت که در سال ۱۹۶۵ با نگارش هجوناامه‌ای تحت عنوان نقد نو یا شیادی نو (*Nouvelle Critique ou nouvelle imposture*) به رویکردهای هرمنوتیکی تاخت، و در رأس دیگر آن بارت.

^۹ Compagnon.

^{۱۰} فقه‌اللغت به معنای محدود آن همان دست‌ورزبان تاریخی یا مطالعه تاریخی زبان است که معنای مدرن‌تری نسبت به معنای عام آن دارد.

تعریف می‌کنند که درصدد است تا به بازسازی تاریخی یک عصر بپردازد. بدین ترتیب تاریخ ادبی به شاخه‌ای از علم مطالعه تمدن‌های گذشته بدل می‌شود. فرضیه اصلی تاریخ ادبی این است که نویسنده و اثرش باید در شرایط تاریخی خود درک شوند و درک و توضیح یک متن متضمن شناخت بافت آن است.

درخصوص پیوندهای ممکن میان ادبیات و تاریخ دو نگرش متضاد وجود دارد. نخست نگرش کلاسیسیم و صورت‌گرا که منکر هرگونه پیوندی میان این دو مقوله می‌شود و دیگری رویکرد تاریخ‌گرا یا اثبات‌گرا که بر آن است تا پدیده ادبی را معلول علت‌های تاریخی به‌شمار آورد. نظریه ادبیات که استقلال و خودبستگی ادبیات را شعار خود قرار می‌دهد، از آن‌رو که نگرش تاریخی ادبیات را نادیده می‌گیرد و ادبیات را در فرآیندی تاریخی مورد بررسی قرار می‌دهد، به نگرش سببی به ادبیات روی خوش نشان نمی‌دهد. همچنین برخی نگرش تاریخی را واقعاً تاریخی نمی‌دانستند (← Barthes, 1960: 525; Febvre, 1941: 113-114) و بر این باور بودند که این رویکرد در بهترین حالت چیزی نیست مگر نوعی گاه‌شماری ادبی یا تاریخ ادبیات (توالی تک‌نگاری‌هایی درخصوص نویسندگان بر اساس نظم گاه‌شمارانه).

ایجاد آشتی میان دیدگاه درزمانی و همزمانی به ادبیات بعید به نظر می‌رسد و شاید تنها در موارد بسیار نادری در تاریخ ادبیات چنین پدیده‌ای رخ داده‌است. یکی از این موارد صورت‌گرایی روس بوده است که قصد داشت تا تاریخ ادبی را به نظریه ادبی پیوند بزند. صورت‌گرایان ادبیات را به‌مثابه آشنایی-زدایی و هم‌زمان امری هم‌زمانی و درزمانی می‌دانستند. انتقادی که به آن‌ها وارد بود، این بود که تاریخ آن‌ها واقعاً تاریخی محسوب نمی‌شد. این امر حکایت از آن دارد که تاریخ ادبی و نظریه ادبیات در طول تاریخ با یکدیگر به مخالفت پرداخته‌اند. البته نمی‌توان کتمان کرد که بخشی از تفاوت میان آثار ادبی سرشت تاریخی دارد و حتی اگر رویکردهایی، مانند رویکردهای زبان‌شناختی و روان‌شناختی به ادبیات، تاریخ را نادیده بگیرند، نمی‌توان بعد تاریخی ادبیات را انکار کرد. امروزه می‌دانیم که مطالعه بافت و چارچوب یک اثر می‌تواند در درک بهتر آن کمک کند البته به این شرط که سعی شود آن بافت مولد اثر فرض نشود و با پرهیز از هرگونه دیدگاه سبب‌گرا و جبرگرا، پیوندهای میان اثر و بافت آن برای درک بهتر اثر مشخص شود.

با توجه به آنچه در بندهای پیشین به آن اشاره شد، پیش از آگاهی از ناگذرایی زبان در اواخر سده نوزدهم، دو انگاره نقش غالب را در تاریخ ادبی عهده‌دار بودند: بازنمایی و نیت. نیت با معنا و حقیقت اثر یکی انگاشته می‌شد و تنها معنای حقیقی آن به‌شمار می‌رفت. اساساً اثر بیان‌گر اهداف و اندیشه‌های عامل برون‌متنی، یعنی مؤلف، بود. مقاله «هرگ مؤلف» بارت نشان می‌دهد که «مؤلف شخصیتی امروزی

است، محصول جامعه ماست» (Barthes, 1984: 61)، جامعه‌ای که درست پس از پایان پایان سده‌های میانه «اعتبار فرد» یا «شخص انسانی» را کشف می‌کند (Ibid.: 61-62). چنین دستاوردی از خلال پدیده‌های گوناگونی چون «تجربه‌گرایی انگلیسی، منطق‌گرایی فرانسوی و ایمان فردی حاصل از نهضت اصلاح دینی» سر برمی‌آورد و بیش از پیش به جایگاه خود استحکام می‌بخشد، به نحوی که در حوزه ادبیات، «اثبات‌گرایی»^۱ که «چکیده و نتیجه ایدئولوژی سرمایه‌داری» هم به‌شمار می‌رود اهمیت بسزایی برای «شخص «مؤلف»» قائل می‌شود، عاملی که مستبدانه و با تمام قدرت همه عرصه‌های ادبیات را از آن خود می‌سازد. نقد نیز به پیروی از ادبیات مؤلف را از سده نوزدهم در کانون توجه و بررسی‌های خود قرار می‌دهد؛ مؤلف هسته مرکزی گفتمان‌های انتقادی می‌شود و نقد به حکومت شخص اعتبار و قدرت بیش‌تری می‌بخشد (← Ibid: 62).

ویلیام مارکس^۲ در *وداع با ادبیات*، از افزایش بی‌حد و حصر قدرت ادبیات از ابتدای سده هجدهم تا پایان سده نوزدهم سخن به‌میان می‌آورد. ادبیات با تکیه بر اصل شفافیت زبان^۳، پس از ایجاد پیوند با دین و برابری با آن، سرانجام اعلام استقلال می‌کند تا وارد مرحله جدیدی از حیات خویش شود. دوران بازنمایی و نیت‌مداری به دوران پیش از خودکفایی و خودبسندگی ادبیات برمی‌گردد که در آن ادبیات قادر به بازنمایی دنیای برون‌زبانی و حتی اعمال تغییر بر آن است (← Marx, 2005: 51). ادبیات رمانتیک بهترین نمونه از این دست ادبیات است (← Ibid.: 52). در این دوران نویسنده از چنان اعتباری برخوردار است که به‌صورت نمادین از او به‌عنوان کشیش و پیامبر^۴ یاد می‌شود؛ گویا هنر و ادبیات سرانجام انتقام خود را از افلاطون می‌گیرند. در چنین شرایطی منتقدان نیز به نگاهی معبد ادبیات بدل می‌گردند (← Ibid.: 54). ادبیات در این روند رو به رشد قدرت خود اعلام خودکفایی می‌کند تا به خود متکی و بسنده باشد و از امر واقع خودکفا. در این دوران شاهد ظهور نویسندگانی چون فلوربر، لوتره‌آمون، مالارمه، رمبو و بعدتر والری هستیم که بر سرشت زبانی ادبیات صحه می‌گذارند. چنین نویسندگان پیش‌رویی به صورت‌گرایان روس در تدوین نظریه ادبی‌شان یاری رساندند.

دوران ادبیت‌محوری

^۱ Positivisme.

^۲ William Marx.

^۳ transparence du langage.

^۴ به‌عنوان نمونه می‌توان به چند حادثه تاریخی و ادبی اشاره کرد. استقبالی که از ولتر حین ورود به فرانسه صورت می‌گیرد، مراسم تدفین ولتر و سپس ویکتور هوگو در سده‌های هجدهم و نوزدهم گواهی بر این مدعا هستند. پس از زمین‌لرزه لیسبون در سده هجدهم که تمامی گفتمان‌ها در توضیح و توجیه آن درماندند، ادبیات توانست آن را به یکی از مضمون‌های اصلی خود

هر چند به نظر می‌رسد صورت‌گرایی و تاریخ‌گرایی اساساً با یکدیگر سازگاری ندارند، اما صورت-گرایان روس توانستند با ابداع شیوه جدیدی به تلفیق این دو مفهوم دست بزنند. تینیانوف^۱ به سال ۱۹۲۷ در مقاله‌ای تحت عنوان «درباب تحول ادبی»، آشنایی‌زدایی^۲ را به‌مثابه ادبیت و بنیان تحول ادبی به‌شمار آورد (Todorov, 1966: 120-137). بدین ترتیب، تاریخ ادبی نوینی پایه‌گذاری شد که دیگر نه آثار ادبی بلکه شگردهای ادبی را کانون مطالعه خود قرار داد. به عقیده تینیانوف صورت ادبی و در نتیجه یک نظام ادبی خاص که در آن شگردها یا ترفندها بر اثر تکرار و قدمت ویژگی زیبایی‌شناختی خود را از دست داده، خودکار و قراردادی شده‌اند دیگر قابل درک نیستند (Sangsue, 1994: 34). ادبیت یک متن از تلاش آن متن برای خروج از این خودکاری و به چشم آمدن نشأت می‌گیرد. پس هر شگرد ادبی نقشی آشنایی‌زدایانه دارد و به‌مثابه تفاوت و اختلاف با سنت پیشین در نظر گرفته می‌شود. نوع‌آوری نظریه صورت‌گرا را باید در خلق انگاره آشنایی‌زدایی جست چه در تقابل با سنت‌های پیشین که تداوم^۳ و سنت را اساس تحول ادبی به‌شمار می‌آورند، عدم تداوم^۴ را اساس تحول ادبی می‌دانست. صورت‌گرایی روس همانند زیبایی‌شناسی مدرن و پیش‌روی موجود در بسیاری از آثار ادبی که کلید راه آن بودند، برای گسست^۵ اهمیت خاصی قائل می‌شد.

بر این اساس، آن‌ها پیشنهاد کردند که تحول ادبی به دو شیوه صورت می‌پذیرد: نقیضه‌گویی^۶ شگردهای غالب و غالب‌سازی شگردهای مطرود. هرگاه برخی از شگردها در دوران یا نوع ادبی خاصی دیگر ملموس و کارآمد نباشند، نقیضه‌گویی آنها را مجدداً قابل درک می‌سازد. در حقیقت، نقیضه‌گویی خصوصیت قراردادی، ساختگی و ادبی یک شگرد را برملا، دوباره آن را پررنگ ساخته و از مرگ زیبایی‌شناختی‌اش جلوگیری می‌کند. در واقع، عنصر خودکار به‌مدد نقیضه‌گویی در بافت متنی جدید از کارکرد جدیدی برخوردار می‌شود. در شیوه دوم شگردهایی که دچار خودکاری و عادت‌زدگی شده‌اند جای خود را به شگردهایی که در انواع ادبی حاشیه‌ای^۷ و پیرادبیات^۸ به‌کار گرفته می‌شوند می‌دهند.

بدل کند، آن را به کلام درآورد و موجب تسلی خاطر بسیاری شود. همچنین می‌توان از شعر ویکتور هوگو تحت عنوان «رسالت شاعر» (Fonction du poète) نیز نام برد که در آن شاعر به پیامبری تشبیه شده است.

^۱ Tynianov.

^۲ défamiliarisation

^۳ Continuité.

^۴ Discontinuité.

^۵ Rupture.

^۶ Parodie.

^۷ genres marginaux.

^۸ Paralittérature.

این شیوه موجب تلفیق فرهنگ خواص با فرهنگ عامه شده و به منطق گفتگویی^۲ باخترین نزدیک می-شود. این دو شیوه بر ادبیات جهان شمول و مطلق‌گرا و همچنین طبقه‌بندی انواع ادبی که بر پایه نظریات ارسطو بنا شده بود خط بطلان می‌کشند. درضمن، تاریخ ادبی نه دیگر به حکایت خودزایی شاهکارهای ادبی تقلیل می‌یابد نه به تداوم صورت‌های ادبی در گذر زمان.

تردیدی نیست که آگاهی از ناگذرایی زبان و ادبیات در این نوع نگاه به تحول ادبیات خودنمایی می-کند. به دیگر سخن، از میان پنج عنصر یادشده در مقدمه، ارتباط میان ادبیات با خود و زبان در کانون توجه قرار می‌گیرد و ادبیات به نظامی درون‌مان^۳ بدل می‌شود تا عناصر برون‌متنی غالب در دوران پیشین، یعنی مؤلف و دنیا، کاملاً به حاشیه رانده شوند. ادبیات از چنان قدرتی برخوردار می‌شود که خود را از امر واقع مستقل و بی‌نیاز می‌بیند. ادبیات خود قادر به خلق دنیایی است که می‌تواند در موازات و حتی رقابت با دنیای واقعی قرار بگیرد. کلام نه در زایش دنیای ادبی، و نه در تداوم آن دیگر به دنیای واقعی اعتنایی نمی‌کند. اما چنین نگرشی به ادبیات، ادبیاتی که به نخبه‌گرایی در مخاطب خود دامن می‌زند، گرچه در آغاز به آن غرور می‌بخشد، اما سرانجام موجبات زوال آن را نیز فراهم می‌سازد. قطع ارتباط با دنیای برون‌متنی آن را به بن‌بست کشانده و در نتیجه به قدرت و نفوذ معنوی آن پایان می‌بخشد. درنهایت، در تاریخ ادبی صورت‌گرایان، که در تقابل با رویکرد مارکسیستی که به برون‌متن اهمیت بیشتری می‌داد قرار می‌گرفت، تاریخ جایگاهی نداشت. می‌بایست منتظر نظریه دیگری بود تا بتواند میان این دو نگرش پیوند برقرار کند.

دوران خوانش محوری

پس از صورت‌گرایان روس، نظریه یوس^۴ مهم‌ترین تلاش در راستای تجدید تاریخ ادبی قلمداد می-شود. مقاله او تحت عنوان «تاریخ ادبیات: چالشی پیش روی نظریه ادبی» (Jauss, 1978: 21-80) به سال ۱۹۶۷ در حکم بیانیه زیبایی‌شناسی دریافت به‌شمار می‌رود. شایستگی نظریه یوس در این است که عنصر خواننده را در تاریخ ادبی وارد می‌کند و تجربه خوانش را پل ارتباطی میان گذشته و حال به‌شمار می‌آورد تا هم بتواند تاریخ و نقد را به یکدیگر پیوند بزند و هم دو رویکرد مارکسیستی^۵ و صورت‌گرا به

^۱ به عنوان نمونه می‌توان به سروده‌های *مالدورور* (*Les Chants de Maldoror*) اثر لوتره‌آمون در اواخر سده نوزدهم اشاره کرد که این دو شگرد در آن حضور پررنگی دارند. می‌توان در این متن شاهد پیدایش ادبیاتی آگاه به خود و فراداستان (métfiction) بود.

^۲ Dialogisme.

^۳ Immanent.

^۴ Jauss.

^۵ یوس به بازبینی نظریه انعکاس مارکسیسم مبادرت می‌ورزد و برای فرهنگ استقلالی نسبی در پیوند با جامعه قائل می‌شود.

ادبیات را با یکدیگر آشتی دهد. بدین ترتیب، یوس طرح ایجاد تاریخ تأثیرگذاری^۱ را پیشنهاد می‌دهد. به‌زعم او معنای اثر بر مبنای رابطه گفتگویی میان هر اثر و مخاطبانش در هر عصر خاصی شکل می‌گیرد. در نتیجه نمی‌توان حیات اثر ادبی را در طول تاریخ بدون شرکت فعالانه مخاطبانش تصور کرد (← Ibid.: 45).

تردیدی نیست که یوس در روند ایجاد نظریه خود تحت تأثیر والتر بنیامین و نظریه تلفیق آفق‌های گادامر بوده‌است (← Compagnon, 1998: 259). زیرا این دو بر این باور بودند که اثر را باید نه تنها در پیوند با زمان پیدایش آن، بلکه در ارتباط با زمان حال نیز بررسی کرد. بدین ترتیب یوس خود را از تاریخ ادبی سنتی که مؤلف‌محور بود و همچنین هرمنوتیک سنتی جدا کرد و با مهم جلوه دادن خواننده، برای دریافت اولیه اثر نیز اهمیت قائل شد. در چنین وضعیتی، منتقد به خواننده آرمانی‌ای بدل گشت که نقش میانجی را میان دریافت اثر در گذشته و حال ایفا و تاریخ تأثیرگذاری اثر را ترسیم می‌کند. یوس برای توصیف روند دریافت و تولید آثار جدید دو مفهوم جدید را بنیان نظریه خود قرار می‌دهد: افق انتظار^۲ و اختلاف زیبایی‌شناختی^۳. سنت منشأ افق انتظار است و هر اثر ادبی می‌تواند آن را تغییر دهد، تصحیح کند، دگرگون سازد یا بازتولید کند. در این صورت یک اثر ادبی جدید با اختلاف زیبایی‌شناختی با افق انتظار تعریف می‌شود و دوباره تقابل قدیمی تقلید و نوآوری سر برمی‌آورد، هر چند این بار این تقابل را خواننده اثر تجربه و ارزیابی می‌کند (← Ibid.: 260).

آن‌چه توجه یوس را دریافت اثر به خود جلب می‌کرد، زمان‌های نفی^۴ بودند زیرا عامل تحوّل به‌شمار می‌رفتند. طبیعی است که او آثار مدرن و پیش‌رو را از این رو که از سطح اختلاف زیبایی‌شناختی بالایی برخوردار و نافی سنت بودند، انتظارات خواننده را برآورده نمی‌کردند، او را تحریک کرده و سرگشته می‌ساختند^۵ به ادبیات مصرف‌گرا، سرگرم‌کننده و محافظ سنت ترجیح می‌داد^۶. اما با گذر زمان از میزان اختلاف زیبایی‌شناختی اثر مدرن نیز کاسته می‌شود و دیگر نسل‌های آینده را متعجب نمی‌سازد. این بر عهده تاریخ دریافت است که به واکنش اولین خوانندگان و سپس توالی خوانش پس از آن در گذر زمان دست یابد تا بتواند نفی و اختلاف اولیه را برآورد کند. پس از گادامر، هر اثر ادبی بسان پاسخی می‌شود

^۱ Effets.

^۲ horizon d'attente.

^۳ écart esthétique.

^۴ این نفی می‌تواند هم از جنس زیبایی‌شناختی باشد و هم برون‌متنی؛ دنیای درون‌متنی می‌تواند نافی دنیای واقعی باشد.

^۵ تمامی این ویژگی‌ها را می‌توان در سروده‌های مالدرور که سال‌ها نقد از خوانش آن عاجز بود مشاهده کرد.

^۶ این تقابل یادآور تقابل میان زبان شاعران و زبان عامیانه نزد صورت‌گرایان روس است. تقابل متون نوشتنی (srciptibles) و متون خواندنی (lisibles) نزد بارت نیز از چنین تقابلی حکایت دارد.

به پرسش‌های خواننده‌های هر عصر مشخص، و نظر به این که این پرسش‌ها تغییر می‌کنند، تاریخ‌دان دریافت باید به توالی افق‌های انتظار یک اثر یا مجموعه پرسش‌هایی که یک اثر به آن پاسخ داده است دست یابد.

زیبایی‌شناسی دریافت از آن‌رو که اختلاف زیبایی‌شناختی و تأثیرگذاری را در هسته خود دارد اهمیت ویژه‌ای برای ادبیت قائل است. یوس این مفاهیم را از صورت‌گرایان روس وام می‌گیرد. از سوی دیگر نظریه او فقه‌الغت سنتی را نیز در خود جای می‌دهد و بدین ترتیب تاریخ نیز جای خود را در زیبایی‌شناسی دریافت حفظ می‌کند. اما آنچه بیش از همه در این نظریه نوآورانه تلقی می‌شود، حضور انگاره مدرن خوانش و پس از آن تلاشی است که او برای تلفیق تمامی این مفاهیم به یکدیگر انجام می‌دهد. شاید بتوان گفت که، علی‌رغم انتقاداتی که به یوس وارد می‌شود، این نظریه به تعریف تاریخ ادبی که در مقدمه به آن اشاره شد نزدیک‌تر باشد. گرچه خوانش، ادبیت و متنیت در آن غالب به نظر می‌رسند اما دیگر عناصر نیز در آن حضور دارند. درواقع می‌توان گفت که یوس نوعی «فقه‌الغت مبدل»^۱ (Ibid.: 262) یا فقه‌الغت مدرن را بنا نهاد زیرا تنها اولین دریافت اثر این امکان را فراهم می‌سازد تا میزان نفی اثر و ارزش آن را ارزیابی کرد.

تاریخ به‌مثابه ادبیات

نظریه ادبیات با انتقاد از تمامی مطالعات تاریخ ادبی، آن‌ها را در بررسی ادبیات ناکارآمد می‌داند و اصولاً دو انگاره تاریخ و ادبیات را ناسازگار می‌شمارد (Ibid.: 267). نمونه برجسته چنین مخالفتی در مقاله «تاریخ و ادبیات: درباره راسین» نمود پیدا می‌کند که در آن بارت با تأسی از لوسین فور^۲، مورخ، به تاریخ ادبی می‌تازد، زیرا تاریخ ادبی تنها قادر به بازسازی یک حادثه تاریخی خاص و عاجز از بررسی مجموعه‌های وسیع‌تر است. بارت تاریخ ادبی را از درک و فهم اثر در مجموعه‌ای از واقعیت‌های تاریخی، اجتماعی و فرهنگی ناتوان و ناکارآمد می‌داند، تاریخی که از منظر بارت دیگر «تاریخ نیست، بلکه یک گاه‌شماری وقایع است» (Barthes, 1960: 525). بارت دو نوع مطالعه را از هم متمایز می‌کند: از یک سو، تاریخ ادبی که باید مطالعه‌ای جامعه‌شناختی باشد، نهاد ادبی را مورد بررسی قرار دهد و از متن صرف‌نظر کند، و از سوی دیگر، مطالعه آفرینش ادبی که در حوزه مطالعات تاریخی نمی‌گنجد. بدین-ترتیب میان جامعه‌شناسی نهاد ادبی^۳ و مطالعه درون‌مان تفاوت ایجاد می‌شود.

^۱ écart esthétique.

^۲ Lucien Febvre.

^۳ مطالعات بوردیو (Bourdieu) بر بررسی جامعه‌شناختی-تاریخی نهاد ادبی متمرکز است. در این راستا می‌توان به کتابی چون قوانین هنر (Les Règles de l'art) اشاره کرد.

موضوع اساسی که پس از این تمایز تاریخ و ادبیات پیش می‌آید به چالش کشیدن همین تمایز است. برخلاف تصور اثبات‌گرایی، گذشته تنها از طریق متن و نوشتار به آینده انتقال می‌یابد و همین متون حال را شکل می‌دهند. بدین ترتیب، شاید تمامی نظریه‌های تاریخ ادبی، حتی نظریه یوس، که بر اساس تقابل میان متن و بافت بوجود آمده‌اند بر اساس توهمی شکل گرفته باشند. امروزه تاریخ را به-گونه‌ای می‌خوانند که گویی بخشی از ادبیات است، گویی که بافت خود جزئی از متن است (Compagnon, 1998: 271). تاریخی که تاریخ‌دانان به آن استناد می‌کنند از طریق حکایت‌هایی گاه متضاد و بصورت تکه‌تکه به آنها انتقال یافته است. تاریخ دیگر یک‌دست نیست، به رشته تحریر درآمده و حکایتی بیش نیست. شاید بتوان هم‌صدا با نظریه‌پردازان بینامتنیت گفت که تنها متن است که وجود دارد.

نتیجه‌گیری

سده نوزدهم دوران بررسی‌های عینی، طبقه‌بندی و مطالعه تکوین بود. اثبات‌گرایی و تاریخ توانستند در حوزه مطالعات ادبی جولان دهند و در پیدایش تاریخ ادبی نقش بسزایی داشته باشند. ادبیات که از یوغ دیدگاه‌های جهان‌شمول و مطلق‌گرای کلاسیک به ستوه آمده بود، توانست با اتکا به تاریخ به پدیده-ای نسبی و اجتماعی بدل شود. ادبیات توانست به‌مدد نظریه‌گذاری زبان از قدرت فراوانی برخوردار شود؛ نه تنها دنیای برون‌متنی را بازنمایی می‌کرد، بلکه خود را در ایجاد تغییر در آن نیز بسیار توانمند می‌دید. در چنین شرایطی، با قدرت گرفتن انگاره فردیت و نبوغ که خود نظریه تقلید را به چالش می‌کشید، مؤلف و خالق اثر از قدرت بی‌همتایی برخوردار شد. اثر ادبی به ابزاری برای بیان نیت مؤلف، میانجی عالم خدایان و عالم انسانی، میانجی جامعه و ادبیات، و بازنمایی جهان واقعی بدل گشت. تاریخ ادبی نیز هوایی در سر نداشت مگر جستجوی این دو انگاره در اثر: نیت و بازنمایی.

تاریخ ادبی که در پی بررسی تحوّل ادبی از یک سو، و مطالعه پیوند میان اثر و بافت آن، از سوی دیگر، بود، همواره در سیر تحوّل خود یکی از این اهداف را به دیگری ترجیح داد و در نتیجه عناصر متفاوتی از نظام ادبیات در کانون توجه آن قرار گرفتند. با قدرت گرفتن ادبیات، ادبیات آنچه را موجبات چنین پدیده‌ای را فراهم نموده بود به چالش کشید تا زبان را ناگذرا و ادبیات را به یک ماجراجویی زبانی، پدیده‌ای خودکفا و خودبسنده بدل کند. پیوند میان ادبیات و واقعیت قطع و مطالعات ادبی نیز درون‌مان شد. در چنین شرایطی، صورت‌گرایی روس نیز به مطالعه تحوّل ادبی پرداخت، مطالعه‌ای که در پی تحوّل شگردهای ادبی در گذر زمان بود، اما در آن از تاریخ خبری نبود.

زیبایی‌شناسی دریافت بر آن شد که بنیان مطالعه‌ای را بنا نهد که هم بافت و هم تحوّل را در خود بگنجاند. نگرش جبرگرای مارکسیستی و نگرش درون‌مان صورت‌گرایان را با هم درآمیزد و از

محدودیت‌ها و انتقاداتی که به آن‌ها وارد بود خود را برهاند. رویکرد یوس با وارد کردن عنصر خواننده در مطالعات خود بسیاری از کاستی‌های رویکردهای پیشین را برطرف ساخت و پیدا کردن پاسخ اثر به پرسش‌های مخاطبانش در دوره‌های متفاوت را هدف رویکرد خود برگزید، اما آنچه در تمامی این رویکردها کماکان یکسان بود تمایز متن^۱ از بافت^۲، ادبیات از تاریخ، بود. سرشت متفاوت این دو نظام موجب شد نقد و نظریه ادبی انتقادات بی‌شماری به تاریخ ادبی وارد کنند. این انتقادات تا جایی پیش رفت که سرانجام وجود تمایز میان دو نظام به توهمی بدل شد چه هر دو در متن و با متن تجلی می‌یابند.

^۱ Texte.

^۲ Contexte.

- 1 Barthes, Roland (1960). « Histoire et littérature: à propos de Racine», in Annales. Economies, Sociétés, Civilisation, volume 15, n° 3, pp. 524-537.
- 2 Barthes, Roland (1963). Sur Racine, Paris, Seuil.
- 3 Barthes, Roland (1966). Critique et vérité, Paris, Seuil.
- 4 Barthes, Roland (1984). Le Bruissement de la langue, Paris: Seuil.
- 5 Bourdieu, Pierre (1992). Les Règles de l'Art. Genèse et structure du champ littéraire, Paris: Seuil.
- 6 Compagnon, Antoine (1998). Le Démon de la théorie, Littérature et sens commun, Paris: Seuil.
- 7 Febvre, Lucien (1941). «Littérature et vie sociale: un renoncement?», in Annales d'histoire sociale, volume 3, n° 3, pp. 113-117.
- 8 Foucault, Michel (1966). Les Mots et les choses, Paris: Gallimard.
- 9 Hutcheon, Linda (Avril 1981). "Ironie, satire, parodie. Une approche pragmatique de l'ironie", in Poétique, n° 46, pp. 140-156.
- 10 Hutcheon, Linda (novembre 1978). "Ironie et parodie: stratégie et structure", in Poétique, n° 36, pp. 467-477.
- 11 Jauss, Hans Robert (1978). Pour une esthétique de la réception, Paris: Gallimard.
- 12 Jouve, Vincent (1986). La Littérature selon Barthes, Paris: Minuit.
- 13 Lautréamont, (1990). Les Chants de Maldoror, Paris: Flammarion.
- 14 Marx, William (2005). L'Adieu à la littérature. Histoire d'une dévalorisation (XVIIIe-XXe siècle), Paris: Minuit.
- 15 Maurel, Anne (1994), La Critique, Paris: Hachette.
- 16 Nordmann, Jean-Thomas (2001). La Critique littéraire française au XIXe siècle, Paris: Librairie Générale Française.
- 17 Picard, Raymond (1965). Nouvelle critique ou nouvelle imposture, Paris: Jean-Jacques Pauvert, Coll. Libertés.
- 18 Todorov, Tzvetan (1966). Théorie de la littérature: textes des formalistes russes, réunis, présentés et traduits par T. Todorov, préface de R. Jakobson, Paris: Seuil.
- 19 Vaillant, Alain (2010). L'Histoire littéraire, Paris: Armand Colin.
- 20 Sangsue, Daniel (1994). La Parodie, Paris: Hachette.



Literary History: The Story of a Fallacy

Hasan Zokhtare¹

Assistant Professor of French language and literature, Bu Ali Sina University, Hamedan, Iran.

The appearance of such modern notions as literature, literary criticism, and history goes back to the 19th century. Influenced by positivism and evolutionism, the historical approach to literature was considered scientific so that, at the universities, criticism was superseded by literary history. From the very beginning, literary history has always been criticized, first by criticism and then by the Theory of Literature until in the second half of the 20th century it was dropped from literary studies. On the other hand, the Theory of Literature, at different stages of its evolution, has focused on various notions to stay in the arena of literary studies. The present study attempts to present different stages of this evolution since the 19th century. Until the 20th century, under the influence of the Transparent and Transient nature of the Theory of Language, a causal deterministic approach governed Literature and its underlying notions, its author, representations and intentions in literary history. With the growing dominance and self-sufficiency of literature; literature was detached from the real world, the Marxist approach to literature was marginalized, and literature highlighted its essence in language. After the Russian formalists focused their study of literary criticism, on literality, it was time for the appearance of such modern notions as reception and reading. Once again, the distinction between literature and history came under attention to drive history away from literary studies, unaware that history is part of literature.

Keywords: Literary History, Evolution, Criticism, Theory of Literature, Formalism, Reading.

¹ E-mail: zokhtareh_hassan@yahoo.fr



بررسی عوامل انسجام در متون فیزیک دانشگاهی

سعیده قیوم زاده جوینانی^۱

کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه پیام نور

تهران، ایران

بهمن زندی^۲

استاد زبان‌شناسی، دانشگاه پیام نور

تهران، ایران

پژوهش حاضر درباره بررسی میزان و نحوه به‌کارگیری عوامل انسجامی در کتاب درسی دوره کارشناسی فیزیک (۱) دانشگاه پیام نور است. در زبان فارسی پژوهش‌های متنوعی درباره متون ادبی و داستانی صورت گرفته است، ولی بررسی میزان بهره‌بری از عوامل انسجامی در متن‌های آموزشی (مانند: فیزیک، زیست‌شناسی، ریاضی و...) زمینه‌ای است که کم‌تر به آن توجه شده است. در این جستار سعی بر این است که، از طریق روش‌های علمی آماری و از طریق آزمون فریدمن عوامل انسجام در متن‌های فیزیک از داده‌های کیفی به داده‌های کمی تبدیل شود و از این رهگذر باب بررسی‌های آماری و رایانه‌ای در سیاق علمی گشوده شود. در این پژوهش از شیوه تحلیل محتوا و شیوه نظری استفاده شده است. مباحثی مانند زبان علم، گفتمان کاوی، انسجام، زبان‌شناسی آموزشی، کتاب درسی با استفاده از روش نظری و تجزیه و تحلیل متن‌های فیزیک با الگوی معرفی شده به وسیله مایکل هالیدی و رقیه حسن مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته‌اند: نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها حاکی از آن است که در نگارش متن‌های فیزیک از ابزارهای مختلفی برای انسجام بخشیدن به متن استفاده شده و بین سبک و سیاق علمی و نحوه استفاده از ابزارهای انسجامی رابطه‌ای وجود دارد. از میان این ابزارها، عامل انسجام واژگانی با دو انسجام واژگانی در جمله بیش‌ترین بسامد وقوع (۲۸/۹٪) از اساسی‌ترین عوامل انسجامی در تهیه متون فیزیک (۱) دانشگاه پیام نور بوده و عامل انسجامی جانمایی در جملات بدون جانمایی با کم‌ترین بسامد وقوع (۷۰٪) نشان دهنده استفاده کم‌تر نویسندگان متن فیزیک (۱) از این ابزار انسجامی است. در این مقاله ابتدا مقدمه، پایگاه نظری و پیشینه تحقیق بررسی شده و در بخش دوم مباحث مربوط به روش تحقیق فرضیه‌های تحقیق، جامعه آماری، حجم نمونه و محدودیت‌های تحقیق عنوان شده است. در بخش سوم مقاله، نتایج تحقیق همراه با جدول‌ها، نمودارها، تحلیل نتایج و پیشنهاد تحقیق بیان شده است.

واژه‌های کلیدی: زبان علم، زبان‌شناسی آموزشی، گفتمان کاوی، انسجام، کتاب درسی.

^۱ saeede.gh99@yahoo.com

^۲ zani_12@yahoo.com

علم را نمی‌توان از زبان علم^۱ که در دامن آن رشد می‌کند و ابزار بیان آن است، جدا کرد، زیرا آن چه حوزه‌ای علمی را شکل می‌دهد، مفاهیم و اصطلاحاتی است که بر این مفاهیم اطلاق می‌شوند و هرگونه انتقال اطلاعات نیز با همین زبان صورت می‌پذیرد. علاوه بر این، نقش ابزاری زبان علم، تأثیر زبان در شکوفایی فکری فردی و اجتماعی تقریباً امری پذیرفته شده است. متأسفانه در جامعه ما توجه چندانی به زبان علم و بخصوص زبان متون علمی چه در دوره متوسطه و چه در کتب دانشگاهی نشده است. معضل اصلی نداشتن بینش روشن و دیدگاه علمی در باره چرایی موضوع و کم‌تر پرداختن به دلایل متقن و محکم درباره ضرورت‌های آن است.

در این پژوهش بر اساس نظریات هالیدی و حسن^۲ (۱۹۷۶) موضوع مربوط به میزان به‌کارگیری ابزارهای انسجامی و زیر مجموعه‌های مرتبط با آن در متن‌های فیزیک دانشگاهی بررسی شده است. با توجه به این که امروزه در مدارس آموزش علوم معمولاً به صورت کلامی و متنی است، پرداختن به ویژگی‌های متنی زبان علم می‌تواند گامی مؤثر در جهت نگارش دقیق متون علمی باشد. در این جستار نگارنده سعی دارد از طریق روش‌های علمی آماری عوامل انسجامی موجود در متن‌های فیزیک دانشگاهی را بررسی کند. اهداف این پژوهش به دو گروه به شرح ذیل تقسیم بندی شده است:

هدف کلی: بررسی ویژگی‌های زبان علم در متون فیزیک دانشگاهی است:

هدف ویژه: اهداف ویژه‌ای که از انجام این تحقیق دنبال می‌شود به صورت زیر است:

۱) جلب توجه مسئولان سازمان تألیف کتب درسی دانشگاهی به مسئله نگارش متون علمی بر اساس معیارهای مطرح شده در زبان‌شناسی متن^۳ و جدی گرفتن مسئله ویرایش در تهیه کتب درسی به عنوان عامل اساسی در شکوفایی فکری دانش‌پژوهان در عرصه علم و دانش است:

۲) بررسی عوامل انسجام^۴ بخش در متون علمی فیزیک در سطح دانشگاه است:

۳) بررسی میزان بسامد وقوع انسجام دستوری، پیوندی و واژگانی در متون فیزیک است:

۴) بررسی ویژگی‌های همگانی زبان علم و زبان فارسی است:

با توجه به بنیادهای نظری تحقیق و مسئله اصلی پژوهش در این مقاله کوشش شده است تا فرضیات زیر مورد بررسی قرار گیرند:

۱) متن‌های فیزیک دانشگاهی از انسجام درونی لازم در بافت متنی برخوردار است.

۲) کاربرد عامل انسجامی واژه عام در متون فیزیک نسبت به سایر عوامل بیش‌تر است.

۳) بین سبک و سیاق علمی و نحوه استفاده از عناصر انسجامی رابطه وجود دارد.

۱ . scientific language.

۲ . Haliday & Hasan.

۳ . text linguistic.

۴ . cohesion.

پیشینه تحقیق

کتاب مجموعه مقالات سمینار زبان فارسی و زبان علم (۱۳۷۰) مقالاتی چون «زبانی که در کتاب-های درسی علوم رایج است» از حسین دانشور «استفاده از اشتقاق در واژه‌سازی علمی» از دکتر محمدرضا باطنی و ... در آن عنوان شده‌است. بهروز راستانی (۱۳۹۳) «بررسی مفهوم انسجام از چند زاویه، به خصوص از نظر ارتباط آن با بافتار و تفاوت آن با پیوستگی»، از دیدگاه مایکل هالیدی و رقیه حسن. ابوالفضل زرنیخی (۱۳۸۷) کتابی به عنوان ضرورت‌های علمی واژه‌سازی در زبان فارسی، که به بررسی موردی اصطلاحات زبان فیزیک پرداخته‌است.

بهمن زندی و مریم آرمیون (۱۳۸۴) به «بررسی میزان و نحوه به‌کارگیری عوامل انسجامی در متن-های علمی (شیمی) که در مقطع متوسطه تدریس می‌شود پرداخته‌اند» و از طریق روش‌های علمی، آماری، عوامل انسجام در متن‌های شیمی از داده‌های کیفی به داده‌های کمی تبدیل شده‌است. مریم فاطمه نیری (۱۳۸۷) به بررسی عوامل انسجام در متون فیزیک متوسطه رشته علوم تجربی پرداخته و از لحاظ انواع انسجام متون فیزیکی دوره دبستان را بررسی کرده‌است. مسعود فروزنده و امین بنی طالبی (۱۳۹۳) در مقاله‌ای «ابزارهای آفریننده انسجام متنی و پیوستارهای بلاغی در ویس و رامین را بررسی کرده‌اند» از این دیدگاه، انسجام در زبان معیار عواملی دارد که عبارتند از: دستوری، واژگانی، پیوندی. سعیدی کمایی‌فرد و مریم جابر (۱۳۹۱) در مقاله‌ای به «عوامل ایجاد متن می‌پردازند که شامل (انسجام، پیوستگی، آگاهی‌بخشی، بافت‌مندی، بینامتنیت، مقبولیت و قصه‌مندی) است، پرداخته‌اند. رضا منصوری (۱۳۹۳) مقاله‌ای تحت عنوان «چرا و چگونه زبان فارسی باید زبان علمی ما باشد» را منتشر کرده و هر سه زبان یعنی زبان فنی و حرفه‌ای، زبان تکنولوژی و زبان علمی را زبان علمی می‌نامیم. منظور از زبان علمی هر نوع زبان حرفه‌ای و تخصصی است. علیرضا نظری (۱۳۹۲) ادوات ربطی یا پیوندی به مجموع عناصر زبانی اطلاق می‌شود که باعث پیوستگی و اتصال واژگان و به خصوص جملات می‌شود و شامل زیر مجموعه‌های افزایشی، نقیضی، زمانی و سببی است. شادی شاه ناصری (۱۳۹۰) به بررسی «زبان-شناسی زیست محیطی به عنوان یکی از جدیدترین حوزه‌های مطالعاتی در عرصه مطالعات نوین زبان-شناسی، نارسایی‌های زبان علم را در نمود پدیده‌ها و وقایع زیست‌محیطی در دو سطر واژگانی و دستوری مورد ارزیابی و تحلیل قرار داده‌است. سید مسعود علوی (۱۳۹۱) به بررسی «سیر تطور گونه علمی زبان فارسی و رویه‌های اتخاذ شده در واژه‌گزینی علمی در رشته‌های شیمی و مهندسی شیمی پرداخته‌است.

روش‌شناسی تحقیق

در این پژوهش از دو شیوه نظری یا کتابخانه‌ای و تحلیل محتوا استفاده شده‌است. مباحثی مانند زبان‌شناسی آموزشی، گفتمان‌کاوی، زبان علم، با روش اول و توصیف و تحلیل ویژگی‌های انسجام زبانی در حد یک مطالعه موردی و در زمانی مربوط به سال ۱۳۹۳ در کتاب فیزیک دانشگاهی با روش دوم صورت گرفته‌است و بخش آماری از طریق آزمون‌های فریدمن انجام گرفته‌است.

روش نمونه‌گیری

در این پژوهش ۱۸۰ جمله از اولین پاراگراف هر صفحه انتخاب شده و مورد بررسی قرار گرفته‌است.

جامعه آماری

جامعه آماری تحقیق عبارت است از کتاب فیزیک ۱ دانشگاه پیام نور که در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۴ هجری شمسی تدریس شده‌است و تمامی مثال‌های این مقاله برگرفته از کتاب فیزیک ۱ دانشگاه پیام نور است.

پایگاه نظری

ساختار نظری این تحقیق در چهار حوزه زبان علم، زبان‌شناسی آموزشی، گفتمان‌کاوی و انسجام قرار گرفته‌است که مباحث مربوط به هر یک از حوزه‌های مطرح شده به شرح زیر بیان می‌شود:

زبان علم:

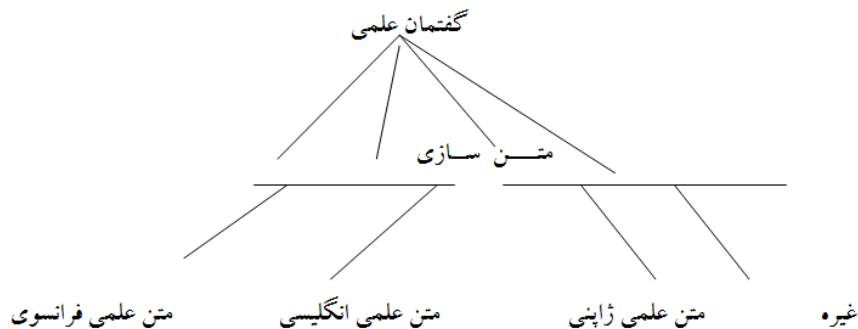
اگر طیف زبانی را در نظر بگیریم که در یک‌سوی آن گونه غیرعلمی، مانند محاوره‌ای، ادبی، اداری، مکاتبه‌ای و در سوی دیگر آن گونه علمی قرار گرفته باشد، هر چه به سمت گونه علمی پیش می‌رویم، هاله‌های معنایی واژه‌ها کاهش و دقت در آن‌ها افزایش می‌یابد. زبان علم آن گونه زبانی است که از ویژگی‌های بارز آن دقت، عدم ابهام و یکدستی اصطلاحات است. تذکر این نکته نیز ضروری است که یکدست شدن اصطلاحات یا به عبارتی، یک لفظ در برابر یک مفهوم تا بدان‌جا پیش نمی‌رود که یک گونه زبانی کاملاً شسته و رفته به دست دهد، زیرا تحولات زبانی و آنچه در جامعه رخ می‌دهد، مانع از این می‌شود تا زبان چنین رفتاری را برتابد.

به هر ترتیب، زبان علم ابزار گفتمان علمی و پرورش دهنده تفکر علمی است و این دو لازمه توسعه علمی‌اند. علاوه بر خصوصیتی که برای زبان علم برشمردیم، که ذاتی آن است، ویژگی دیگری که زبان علم باید برای توسعه علمی از آن برخوردار باشد، بومی بودن است در زبان انگلیسی، اصولاً زبان علم براساس دو دیدگاه متن بنیاد و گفتمان‌بنیاد مورد بررسی قرار می‌گیرد. اصول نظری دیدگاه متن‌بنیاد تحت عنوان سیاق، در آرای:

منبع: «مایکل مایکل هالیدی، مک این تاش و استرونس» (۱۹۶۴) قابل بررسی است. در این رویکرد زبان علم به صورت گونه خاص از زبان انگلیسی معرفی می‌شود که دارای ویژگی‌های صوری منحصر به فرد است، اما در رویکرد گفتمان بنیاد، زبان علم نوعی گفتمان تلقی می‌شود که از لحاظ زبانی و موضوعی مستقل است، در نظام ارتباطی علمی تحقق می‌یابد و بر اساس عناصر مشترک ارتباطی توصیف می‌شود، پس می‌تواند دارای وجهی همگانی باشد. (ansary,2000).

ویدوسون علاوه بر دو رویکرد ذکر شده، به رویکرد نقش بنیاد نیز اشاره می‌کند. به اعتقاد ویدوسون، رویکرد سوم در ارتباط با فرایند متن‌سازی قرار می‌گیرد و نشان می‌دهد که صورت‌های زبانی چگونه به لحاظ کارکردی نمود می‌یابند. (Widdowson,1970).

ویدوسون، ارتباط این سه رویکرد را در یک نمودار ساده به صورت زیر نشان می‌دهد:



شکل ۱: گفتمان کاوی ← متن سازی ← متن علمی (Widdowson, 1979)

به اعتقاد وی، مفاهیم و روال‌های تحقیق علمی نظام فرهنگی ثانویه‌ای را می‌سازند که مستقل از نظام‌های فرهنگی اولیه‌اند. در واقع، نظام‌های فرهنگی اولیه در ارتباط با جوامع مختلف‌اند و هر فردی از هر جامعه‌ای دارای روش‌های متفاوتی در زندگی، اعتقادات، مشغله‌های ذهنی، پیش‌داوری‌ها و .. است که از فرهنگ اولیه جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کند نشأت می‌گیرد، اما به عنوان دانشمند دارای فرهنگ مشترکی با سایر دانشمندان هم رشته در سراسر دنیا خواهد بود. رشته فیزیک، گفتمان علمی نه فقط با استفاده از متن (شیوه کلامی) بلکه با استفاده از شیوه غیرکلامی نیز قابل ارائه است. مانند مثال زیر:

مثال (۱) «این مثال بیان‌کننده یک قانون فیزیکی و نمونه‌ای از گفتمان علمی است ولی به وسیله نظامی نمادین بیان شده است». البته با استفاده از یک جمله می‌توان این فرمول فیزیکی ذکر شده را به صورت زیر ارائه داد:

$$\text{آ(سرعت)} \times \text{جرم} = \frac{1}{2} \rightarrow \text{انرژی جنبشی}$$

این طرح‌های ساده نمونه‌هایی از گفتمان علمی و مانند فرمول‌های فیزیکی مستقل از هر نوع روش متن سازی‌اند. چنین نمودهای غیرکلامی، با هدف ایجاد ارتباط، می‌توانند دلیلی بر همگانی بودن گفتمان علمی باشند که مستقل از نظام فرهنگی اولیه خواهند بود. این نمودهای غیر متنی (مانند فرمول‌ها، طرح‌های ساده، جدول‌ها، نمودارها و غیره) که با عناصری ساده ارائه می‌شود، «زرف‌ساخت» گفتمان علمی‌اند و در متن‌های زبانی مختلف، با گونه‌های «روساختی» متفاوت تجلی می‌یابند.

مثال (۲): «انرژی که اجسام متحرک، به علت حرکتشان دارند، انرژی جنبشی نامیده می‌شود». فرمول‌ها و جمله ساخته شده (به زبان انگلیسی یا هر زبان دیگر) ممکن است توصیف‌های علمی از یک قانون فیزیکی باشند، که از یک طرف همگانی و از طرف دیگر خاص است، اما هیچ‌یک توصیفی از

آن چه عملاً روی می‌دهد، ارائه نمی‌دهند. همچنین می‌توان مثال (۳) را به صورت توصیفی، به شکل زیر، بیان کرد:

مثال (۳) «انرژی جنبشی یک جسم به جرم جسم (m) و سرعت آن (v) بستگی دارد و با رابطه (۱) محاسبه می‌شود.»

همین توصیف را می‌توان به شیوه غیر متنی نیز ارائه داد: ویدوسون بر این باور است که رویکرد متن بنیاد می‌تواند سیاق‌های گوناگون را توصیف کند. برای مثال، میزان وقوع زمان حال ساده، فعل مجهول و با هم‌آیی عناصر واژگانی (مثال ۳) نظیر انرژی، جنبشی، جسم، جرم، سرعت و غیره در متن فیزیک ممکن است متمایز کننده سیاق علمی از سایر سیاق‌های نظیر روزنامه‌ای، اداری، آگهی‌های تجاری و ... باشند (Widdowson, 1979).

زبان‌شناسی آموزشی

کیت جانسون و هلن جانسون (۱۹۹۳) معتقدند که این علم یکی از زیر شاخه‌های زبان‌شناسی جدید است و به رابطه بین زبان و آموزش می‌پردازد. زبان به عنوان جزء ضروری و سازنده فرآیندهای آموزشی در کلاس درس و جامعه شناخته می‌شود و از عمده‌ترین ابزار تهیه و تنظیم محتوا در همه موضوعات درسی است. از این راه، دانش‌آموزان بخش مهمی از مفاهیم، ارزش‌ها و حتی مهارت‌هایی را که برای آن‌ها انتخاب و سازمان‌دهی شده‌است درک و درونی می‌کنند. (Johnson & Johnson, 1993).

بنابراین، در تدوین متن آموزشی باید از واژگان و بافت زبانی مناسب و قابل فهم برای برقراری ارتباط با مخاطب استفاده شود تا پیام متن قابل دریافت باشد. در غیر این صورت، ارتباط میان منبع پیام (کتاب) و گیرنده پیام (دانش‌آموز) مختل می‌شود و اهداف مورد نظر در برنامه‌ریزی درسی تحقق نمی‌یابد.

گفتمان کاوی:

در مورد حوزه گفتمان کاوی، که در زبان فارسی به «سخن‌کاوی»، «تحلیل کلام» و «تحلیل گفتار» نیز ترجمه شده‌است، باید گفت که یکی از پویاترین شاخه‌های زبان‌شناسی معاصر است. این شاخه در چند دهه اخیر نضج گرفته و پژوهشگران بسیاری از مکتب‌های مختلف زبان‌شناسی را به خود جذب کرده‌است. شاخه‌ای از گفتمان کاوی بر متون مکالمه‌ای یا تعامل چهره به چهره تأکید می‌کند، در حالی که شاخه‌های دیگر به بررسی متون نوشتاری می‌پردازد و بیش‌تر با انسجام ساختاری متن سر و کار دارد. اصطلاح زبان‌شناسی متن نیز به شاخه اخیر اطلاق می‌شود.

دیوید کریستال (۲۰۰۳) اصطلاح گفتمان را ارجاع به واحدهای زبانی بزرگ‌تر از جمله می‌داند، که در زبان‌شناسی مورد استفاده قرار می‌گیرد. از دیدگاه ریچاردز و همکاران (۱۹۹۲) گفتمان کاوی مطالعه این موضوع است که چگونه جمله‌های زبان گفتاری و نوشتاری واحدهای معنایی بزرگ‌تر از جمله، نظیر پاراگراف‌ها، مکالمه‌ها، مصاحبه‌ها و غیره را می‌سازند.

انسجام:

درک مفهوم انسجام در عمل کار دشواری نیست. در واقع کاربران هر زبانی وجود یا نبود انسجام را در یک متن یا گفتار به راحتی درک می‌کنند. مایکل هالیدی و رقیه حسن در سال ۱۹۷۶ عوامل انسجام در زبان انگلیسی را معرفی کردند. در سال ۱۹۸۴، رقیه حسن در مقاله‌ای به نام پیوستگی و هماهنگی انسجامی نظریه قبلی خود هالیدی را بسط داد و تکمیل کرد. یک سال بعد، او مایکل هالیدی در اثر مشترک بعدیشان با عنوان زبان، بافت و متن: جنبه‌هایی از زبان را در یک چشم‌انداز نشانه‌شناسی اجتماعی منتشر کردند. رقیه حسن در بخش دوم این اثر که در واقع مکمل اثر قبلی (۱۹۷۶) است، مؤلفه مکملی را با نام هماهنگی انسجامی برای یافتن و اثبات انسجام در متن به دست داده‌است» و به عنوان آخرین کلام از مایکل هالیدی و رقیه حسن: «انسجام جایی به وجود می‌آید که در آن، تفسیر برخی از عناصر در گفتمان به عناصر دیگرش وابسته است. یکی پیش‌انگاشت دیگری است؛ به گونه‌ای که نمی‌توان به طور مؤثر یکی را رمز گشایی کرد مگر با توسل به دیگری. هنگامی که این اتفاق می‌افتد، یک رابطه انسجامی برقرار می‌شود و در نتیجه این دو عنصر، پیش‌انگازنده و پیش‌انگاشته شده، حداقل به طور بالقوه در یک متن یکپارچه می‌شوند» (هالیدی و حسن، ۱۹۷۶). ابزارهای آفریننده انسجام متنی به سه دسته دستوری، واژگانی و پیوندی تقسیم می‌شوند، که شرح آن‌ها به اختصار گفته می‌شود.

انسجام دستوری

چینش یک یا چند عنصر از یک لایه زبانی (مثلاً بند) برای تشکیل عنصری متعلق به لایه بالاتر (مثلاً جمله) انسجام دستوری است. بندها از طریق وابستگی یا پیوند منسجم می‌شوند. در این نوع انسجام ارجاع، جانمایی و حذف مورد بررسی قرار می‌گیرند.

انسجام واژگانی

در این نوع انسجام، با انتخاب واژه‌هایی سر و کار داریم که به طریقی به مطالب قبلی موجود در متن مرتبط هستند که به دو صورت تکرار و با هم‌آیی در متن مورد بررسی قرار می‌گیرد. از بین این دو تکرار عنصر واژگانی مستقیم‌ترین شکل در انسجام واژگانی است که دارای زیر مجموعه‌های تکرار عین واژه، هم‌معنایی، شمول معنایی و واژه عام است.

مثال ۸) «بررسی و حل مسایل مربوط به حرکت از طریق رسم نمودارها معمولاً کار وقت گیر و خسته‌کننده‌ای است». بررسی و حل و وقت‌گیر و خسته‌کننده دارای انسجام واژگانی از نوع با هم‌آیی هستند، حرکت از اسامی عام است.

انسجام پیوندی

شاید بتوان عامل انسجام ربطی یا پیوندی را مهم‌ترین عامل انسجام متن دانست، به گونه‌ای که وجود متنی بدون حضور ادوات ربطی غیر قابل تصور است «کریستال (پیوند) را اولین عامل انسجام متن می‌داند» (الفقی، ۲۰۰۰: ج ۲، ۲۵۷). به اعتقاد حجت‌الله طالقانی (۱۳۷۹)، برخی از متخصصان تجزیه و تحلیل کلام، این ابزار انسجامی را نقش‌نمای کلامی تلقی می‌کنند. این پژوهش مبتنی بر رویکرد مایکل

هالیدی است. این ادوات به وسیلهٔ مایکل هالیدی و رقیه حسن به انواع زیر تقسیم شده‌است: اضافی، نقیضی، زمانی و سببی که در ادامه هر کدام از آن‌ها توضیح داده می‌شود:

رابطه افزایشی یا اضافی

پیوند افزایشی اشیائی را که موقعیت یکسان دارند به هم پیوند می‌زند. به عبارت دیگر «رابطهٔ افزایشی

وقتی برقرار می‌شود که جمله‌ای در رابطه با محتوای جملهٔ قبلی در متن مطلبی را اضافه کند. مثال ۹) «مکان یا سرعت هر جسم فقط نسبت به اجسام دیگر معنی دارد». یا رابطهٔ افزایشی دارد با جمله بعد.

رابطهٔ نقیضی

زمانی شکل می‌گیرد که محتوای یک جمله خلاف انتظاراتی باشد که جمله قبل ایجاد کرده‌است. مثال ۱۰) «لابد شما هم در فیلم‌های علمی یا خبری دیده‌اید که فضانوردان.....» «لابد با جمله بعد رابطه نقیضی دارد.

رابطهٔ زمانی

وقتی که بین رویدادهای دو جمله یک نوع توالی زمانی وجود داشته باشد، پیوند زمانی برقرار می‌شود (آذرزاد، ۴۴) انسجام زمانی از ادواتی است که به پیوستگی معنایی متن منجر می‌شود. مثال ۱۱) «در حالت کلی، وقتی نیرو هر تابعی از مکان باشد، برای محاسبه کار باید.....» «وقتی رابطهٔ زمانی با جمله بعد دارد.

رابطه سببی

پیوند سببی وقتی به کار برده می‌شود که رویداد فعل یک جمله، ارتباط سببی با رویداد جملهٔ دیگر داشته باشد. مثال ۱۲) «از آنجا که گشتاور نیرو مشابه دورانی نیرو و تکانه زاویه‌ای مشابه دورانی تکانه خطی است.....» «از آنجا که رابطه سببی با جمله بعدی دارد.

عطف (ارجاع)

در بحث دربارهٔ واژه‌های اشاری، چنین فرض شده که انگار به کارگیری واژه‌ها برای عطف به مردم، مکان‌ها، و زمان‌ها مسئلهٔ ساده‌ای است. با وجود این، واژه‌ها به خودی خود به هیچ چیز عطف نمی‌کنند، بلکه این اشخاص هستند که اشاره می‌کنند. می‌توان عطف را عملی دانست که با آن متکلم (یا نویسنده) از زبان استفاده می‌کند تا شنونده (یا خواننده) را قادر سازد تا چیزی را تشخیص بدهد. سه نوع ارجاع شخصی، اشاری و مقایسه‌ای را در این پژوهش بررسی می‌کنیم.

مثال ۴) «بچه‌ها دربارهٔ چیزهای دور و برشان کنجکاوی بی‌پایانی دارند».

- ...شان ارجاع داده می‌شود به بچه‌ها....

- ...ند ارجاع داده می‌شود به بچه‌ها.

در هر دو مورد ارجاع شخصی داشتیم.

مثال ۵) «کمیت‌برداری را با گذاشتن پیکانی در بالای نماد آن، مشخص می‌کنیم».

آن ارجاع اشاری است به کمیت‌برداری.

جانشینی

در این نوع انسجام عنصری به جای عنصری دیگر در متن می‌نشیند. تفاوت میان جانشینی و ارجاع در این است که جانشینی بیشتر ارتباطی است در سطح عبارت‌پردازی، اما ارجاع ارتباط معنایی است.

جانشینی نیز سه دسته است: جانشینی اسمی، جانشینی فعلی و جانشین بندی.

مثال ۶) «برای روشن شدن مفهوم جمع‌برداری، دو بردار جا به جایی را با هم جمع می‌کنیم».

با هم جانشین اسمی دو بردار جابه‌جایی است.

حذف

حذف زمانی صورت می‌گیرد که یک عنصر پیش‌انگاشت در متن وجود دارد. یعنی چیزی قبلاً ذکر

شده و شناسانده شده‌است. انواع حذف عبارتند از: حذف اسمی، حذف فعلی و حذف بندی.

مثال ۷) «یک روش نموداری برای جمع بردارها به دست می‌آوریم:

در ابتدای جمله ما حذف اسمی شده‌است.

یافته‌های تحقیق

در این بخش، به نتایج به دست آمده مرتبط با فرضیه‌های تحقیق اشاره می‌شود.

الف) ارائه نتایج آماری

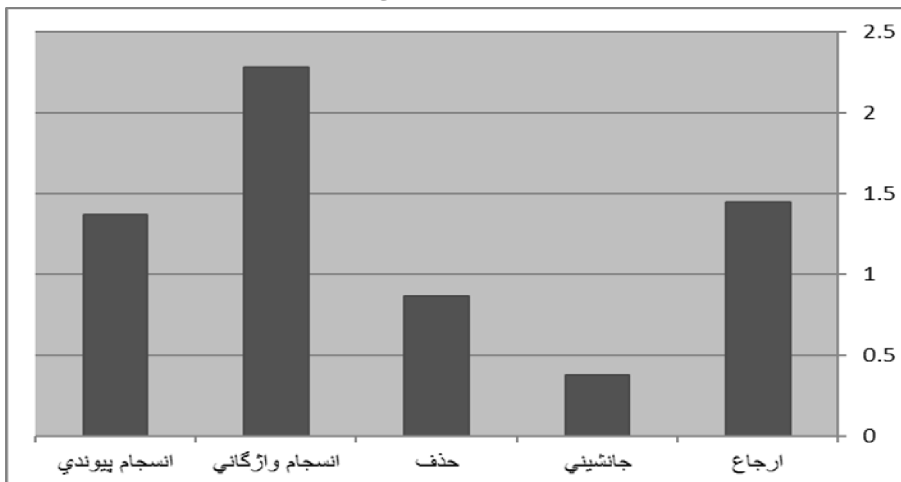
از بررسی ۱۸۰ جمله که به عنوان داده‌های اصلی در نظر گرفته شد، نتایج آماری به دست آمده در

جدول‌هایی به صورت زیر مرتب شد:

جدول ۱: آمارهای توصیفی متغیرها

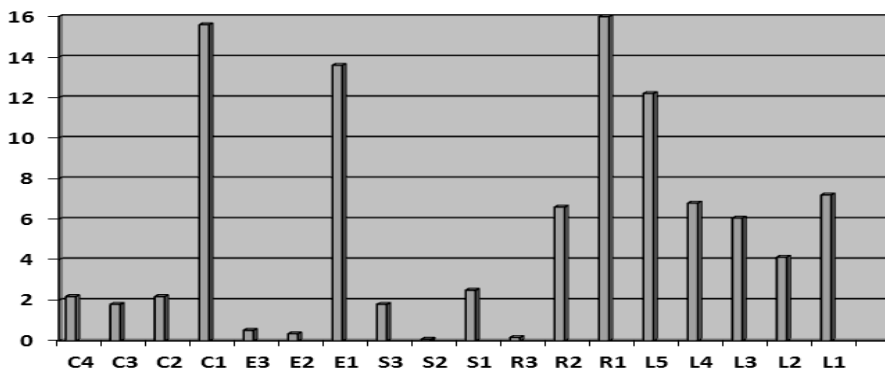
بیش‌ترین مقدار	کم‌ترین مقدار	انحراف معیار	میانگین	میانگین	
6.00	.00	1.291	1.00	1.45	ارجاع
4.00	.00	.643	.000	.372	جانشینی
4.00	.00	1.071	1.00	.861	حذف
8.00	.00	1.451	2.00	2.28	انسجام واژگانی
7.00	.00	1.181	1.00	1.37	انسجام پیوندی

نمودار ۱- آمارهای توصیفی متغیرها



جدول ۲: پراکندگی انواع گره های عمومی انسجامی در کتاب فیزیک (۱) دانشگاه پیام نور

جمع جمله	L1	L2	L3	L4	L5	R1	R2	R3	S1	S2	S3	E1	E2	E3	C1	C2	C3	C4	جمع گرهها
۱۸۰	۸۲	۴۷	۶۹	۷۷	۱۳۹	۱۸۲	۷۵	۲	۲۹	۱	۲۱	۱۵۵	۴	۶	۱۷۸	۲۵	۲۱	۲۵	۱۱۳۸
درصد	۷/۲	۴/۱۳	۶/۱۰۶	۶/۸	۱۲/۲۱	۱۶	۶/۶	۰/۱۷	۲/۵	۰/۰۸	۱/۸	۱۳/۶	۰/۳۵	۰/۵۲	۱۵/۶	۲/۲۹	۱/۸	۲/۱۹	۱۰۰



نمودار ۲- پراکندگی انواع گره های عمومی انسجامی در کتاب فیزیک (۱) دانشگاه پیام نور

نوع مشخصات	R	R1	R2	R3	S	S1	S2	S3	E	E1	E2	E3	L	L1	L2	L3	L4	L5	C	C1	C2	C3	C4
مشخصات	ارجاع	ارجاع شخصی	ارجاع اشاری	ارجاع مقایسه ای	جانشینی	جانشینی اسمی	جانشینی فعلی	جانشینی بندی	حذف	حذف اسمی	حذف فعلی	حذف بندی	انسجام واژگانی	انسجام تکرار	واژه های هم معنا	واژه های شامل	اسامی عام	با هم آی	انسجام پیوندی	پیوند افزایشی	پیوند تباینی	پیوند علی	پیوند زمانی

جدول ۳: رتبه‌بندی

اولویت	میانگین رتبه‌ها	
اولویت اول	2.43	ارجاع شخصی
اولویت دوم	2.04	ارجاع اشاری
اولویت سوم	1.53	ارجاع مقایسه‌ای

با توجه به نتایج آزمون فریدمن ارجاع شخصی در اولویت اول و پس از آن به ترتیب مفصل ارجاع اشاره-ای و ارجاع مقایسه‌ای در اولویت‌های بعدی قرار دارند.

جدول ۴: رتبه‌بندی

اولویت	میانگین رتبه‌ها	
اولویت اول	2.08	جانشینی اسمی
اولویت دوم	2.07	جانشینی بندی
اولویت سوم	1.85	جانشینی فعلی

با توجه به نتایج آزمون فریدمن انسجام جانشینی اسمی در اولویت اول و پس از آن به ترتیب جانشینی بندی و جانشینی فعلی در اولویت‌های بعدی قرار دارند.

جدول ۵: رتبه‌بندی

اولویت	میانگین رتبه‌ها	
اولویت اول	2.44	حذف اسمی
اولویت دوم	1.79	حذف فعلی
اولویت سوم	1.77	حذف بندی

با توجه به نتایج آزمون فریدمن انسجام حذفی اسمی در اولویت اول و پس از آن به ترتیب حذفی فعلی و حذفی بندی در اولویت‌های بعدی قرار دارند.

جدول ۶: رتبه‌بندی

اولویت	میانگین رتبه‌ها	
اولویت اول	3.54	با هم آبی
اولویت دوم	3.07	اسامی عام
اولویت سوم	2.89	انسجام تکرار
اولویت چهارم	2.83	واژه‌های شامل
اولویت پنجم	2.67	واژه‌های هم‌معنا

با توجه به نتایج آزمون فریدمن با هم‌آیی در اولویت اول و پس از آن به ترتیب اسامی عام، انسجام تکرار، واژه‌های شامل و واژه‌های هم‌معنا در اولویت‌های بعدی قرار دارند.

جدول ۷: رتبه‌بندی

اولویت	میانگین رتبه‌ها	
اولویت اول	3.28	پیوند افزایشی
اولویت دوم	2.28	پیوند زمانی
اولویت سوم	2.24	پیوند تباینی
اولویت چهارم	2.21	پیوند علی

با توجه به نتایج آزمون فریدمن پیوند افزایشی در اولویت اول و پس از آن به ترتیب پیوند زمانی، پیوند تباینی و پیوند علی در اولویت‌های بعدی قرار دارند.

جدول ۸: بررسی مقدار همبستگی

انسجام واژگانی	حذف	جانشینی	ارجاع		
			.046	ضریب همبستگی	جانشینی
			.538	سطح معناداری	
			180	تعداد	
		-.037	.585**	ضریب همبستگی	حذف
		.626	.001	سطح معناداری	
		180	180	تعداد	
	-.042	-.043	-.039	ضریب همبستگی	انسجام واژگانی
	.579	.566	.601	سطح معناداری	
	180	180	180	تعداد	
.290**	.119	.265**	.152*	ضریب همبستگی	انسجام پیوندی
.000	.111	.001	.042	سطح معناداری	
180	180	180	180	تعداد	

نتایج آزمون ضریب همبستگی نشان می‌دهد که با مقایسه سطح معناداری به‌دست آمده با ضریب خطای ۰.۰۵ می‌توان نتیجه گرفت بین انسجام ارجاع با حذف و انسجام پیوندی و بین انسجام جانشینی با انسجام پیوندی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

محدودیت‌های پژوهش

این پژوهش با سه محدودیت کلی رو بروت:

(۱) محدودیت زمانی: به دلیل محدودیت زمانی از میان تمام ویژگی‌های زبان علم از جمله اصطلاح-شناسی واژگان تخصصی، بسامد وقوع واژگان نشان‌دار و بی‌نشان، پیوستگی متن، انسجام متن، بررسی در زمانی واژگان تخصصی از دوره دارالفنون تا زمان حاضر در کتاب‌های درسی فیزیک و.....، تنها ویژگی انسجام متن مورد بررسی قرار می‌گیرد.

(۲) محدودیت منابع: نوین بودن زمینه تحقیق در رابطه با ویژگی‌های متن آموزشی و علمی است.

(۳) محدودیت موضوع: به دلیل تعدد آرا در زمینه وجود عامل جانشینی در زبان فارسی، بررسی خاص در این زمینه انجام نگرفت. در این مورد، یار احمدی (۱۳۶۵: ۲۱) می‌نویسد: «نور محمدی به این نتیجه رسیده‌است که در زبان فارسی عامل جانشینی وجود ندارد». در حالی که سایر نویسندگان مانند مهاجر و نبوی (۱۳۷۶: ۶۷)، تاکی (۱۳۷۸) و حجت‌الله طالقانی (۱۳۷۹) در همین زمینه به نمونه‌هایی از جانشینی در زبان فارسی اشاره می‌کنند.

نتیجه‌گیری و بحث

تجزیه و تحلیل متن‌های فیزیک در این پژوهش نشان داد فرضیه اول تحقیق تأییدکننده این ادعاست که متن‌های کتاب درسی فیزیک (۱) دانشگاه پیام نور از انسجام درونی لازم در بافت متنی برخوردار است. این امر به دلیل استفاده نویسندگان متن‌های مورد نظر از همه زیر مجموعه‌های انسجام است. همچنین، نتایج حاصل از یافته‌های سایر پژوهش‌ها، در ارتباط با انواع متن‌های فارسی، وجود انواع عوامل انسجامی را در آن متون تأیید می‌کنند. از سوی دیگر استفاده نویسندگان متن‌های آموزشی از انواع مختلف ابزارهای انسجامی منجر به تولید متنی منسجم می‌شود. به علاوه، آگاهی دانشجویان از وجود این عوامل سبب القای احساس اعتبار و قدرت به آن‌ها خواهد شد، که این امر در نتیجه آگاهی متنی حاصل می‌شود. بنابراین وجود عوامل انسجامی درون جمله‌ای در متن‌های فیزیک باعث می‌شود تا این عوامل در ایجاد متنی منسجم، هم در داخل جمله و هم خارج آن، پیوستگی‌های لازم را تأمین کنند.

با توجه به نتایج به‌دست آمده از آزمون فریدمن به این نتیجه می‌رسیم که از بین ۱۸۰ جمله استخراج شده، بیش‌ترین بسامد به انسجام واژگانی با (۴/۰۶) اختصاص دارد. در این زمینه، پژوهش در سایر متون، از جمله متون سیاسی، به وسیله یار محمدی و صدیق (۱۹۹۵) و مریم آرمیون (۱۳۸۳) و مریم فاطمی نیری (۱۳۸۷) در متون شیمی و فیزیک و طارمی و رحمانی (۱۳۷۹) این نکته را تأیید می‌کند. یعنی در متون فارسی عامل انسجام واژگانی بیش از سایر عوامل کاربرد دارد. با توجه به نتایج به‌دست آمده، با هم‌آیی در اولویت و پس از آن به ترتیب اسامی عام، تکرار، واژه‌ها، واژه‌های هم‌معنا در اولویت بعدی قرار دارند.

چنانچه ملاحظه می‌شود کم‌ترین بسامد به عامل جانشینی (۱/۹۲) اختصاص می‌یابد. نکته‌ای که در اینجا به عنوان نتیجه فرعی باید ذکر کرد، این است که استفاده کم‌تر از ابزارهای انسجام پیوندی، با توجه به دلایل زیر، منجر به افت کیفیت متن علمی و درک آن خواهد شد:

الف) عوامل پیوندی (ربطی) به نویسنده کمک می‌کنند تا به مخاطب نشان دهد چگونه بخش‌های مختلف یک متن با هم مرتبط‌اند و متن چگونه سازمان یافته‌است.

ب) پیوندهای افزایشی از نوع توضیحی به خواننده کمک می‌کنند تا معنای صحیح عناصر را در متن بیابند. در این تحقیق نشان داده شده‌است که انسجام پیوندی پس از انسجام واژگانی و دستوری قرار گرفته‌است.

ج) سایر اجزای انسجام پیوندی می‌توانند مخاطب را از اعمال کلامی که در موقعیت‌های مختلف در متن اجرا می‌شوند، مانند فرضیه‌سازی، خلاصه کردن، ادعا کردن و مثال، آگاه سازند (علوی و عبد‌الله‌زاده، ۱۳۸۲).

بنابراین، استفاده بهینه از ابزارهای انسجام پیوندی نقش مهمی در ایجاد اثری موفق ایفا می‌کنند و به گفته کپلن (۱۹۹۸)، عدم آگاهی از این عوامل کیفیت کلی یک متن را پایین می‌آورد. به این ترتیب، می‌توان نتیجه گرفت که استفاده کم‌تر نویسندگان متن‌های آموزشی از این عوامل و ناآگاهی دانش‌جویان نسبت به عوامل ربطی در متن یکی از دلایل کم توجهی به کتاب‌های درسی است. با توجه به نتایج به‌دست آمده، فرضیه سوم که نشان‌دهنده رابطه بین سبک و سیاق علمی و نحوه استفاده از عناصر انسجامی است به صورت زیر تأیید می‌شود:

به دلیل اختصاص یافتن کم‌ترین بسامد به عوامل جانشینی با (۱/۹۲) و حذف (۲/۴۹) و به اعتقاد حق‌شناس (۱۳۷۲) که (از جمله ویژگی‌های ممتاز زبان علم این است که از حذف و افتادگی به دور است)، نتیجه می‌گیریم که در متن‌های علمی حذف کم‌تر استفاده می‌شود تا خواننده به درک بهتری از متن نائل شود. در پایان شایان ذکر است که آگاهی یافتن نویسندگان متون آموزشی از ابزارهای انسجام بخش متن و به کارگیری صحیح آن‌ها از راهکارهای مؤثر در ایجاد انگیزه در دانشجویان برای مطالعه متون درسی و درک متن است.

پیشنهادهاد

- ۱) آگاهی یافتن نویسندگان متون آموزشی از ابزارهای انسجام بخش متن و به کارگیری صحیح آن‌ها از راهکارهای مؤثر در ایجاد انگیزه برای مطالعه متون درسی و درک متن.
- ۲) به بررسی سایر متون فیزیک از دیدگاه زبان‌شناسی متن پرداخته شود.
- ۳) سایر کتاب‌های علوم پایه از دیدگاه انسجام متن تجزیه و تحلیل شود.

منابع

۱. خانجانی ژیلا؛ آقا گل زاده فردوس (۱۳۹۱). ساختار متن سر مقاله‌های روزنامه‌های ایران، بر اساس الگوی حل مسئله مایکل هوی (۲۰۰۱)، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۲. دانشفر، حسین (۱۳۷۲). «زبانی که در کتاب‌های درسی علوم رایج است»، مجموعه مقالات سمینار زبان فارسی و زبان علم، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
۳. راستانی، بهروز (۱۳۹۳). انسجام و ابزارهای انسجام دستوری، ویراستار دفتر انتشارات کمک آموزشی، قابل دسترسی در <http://weblog.roshdmag.ir>.
۴. رستمیان مرضیه؛ طباطبایی سید کاظم (۱۳۹۰). «بررسی تطبیقی بافت موقعیت (برون زبانی) از دیدگاه فرث، هایمز و لوییز»، دو فصلنامه تخصصی پژوهش‌های میان‌رشته‌ای قرآن کریم سال دوم، شماره چهارم، بهار و تابستان ۱۳۹۰.
۵. رضایی والی (۱۳۹۰). «نقش زبان معیار و زبان‌شناسی متن در تدوین کتابهای دانشگاهی»، عیار، شماره ۲۴.
۶. روحی، زهرا (۱۳۸۹). «رویکردی به تجزیه و تحلیل متون ادبی بر مبنای زبان‌شناسی متن بنیاد»، نخستین همایش ملی ادبیات فارسی و پژوهش‌های میان‌رشته‌ای.
۷. زرینخی، ابولفضل (۱۳۸۷). «ضرورت‌های علمی واژه‌سازی در زبان فارسی: بررسی موردی اصطلاحات زبان فیزیکی»، تهران: مرکز نشر دانشگاهی، ۵۹-۱۰.
۸. زندی بهمن و همکاران (۱۳۸۳). «ویژگی‌های زبان علم در کتاب‌های شیمی دوره متوسطه ایران»، پیک نور، سال سوم، شماره چهارم.
۹. شکرانی رضا و همکاران (۱۳۹۰). «بررسی روش گفتمان‌کاوی و چگونگی کاربست آن در مطالعات قرآنی»، پژوهش، سال سوم، شماره اول.
۱۰. فاطمی نیری، مریم (۱۳۸۷). «بررسی عوامل انسجام در متون دوره متوسطه رشته علوم تجربی».
۱۱. فروزنده مسعود؛ بنی طالبی امین (۱۳۹۳). «ابزارهای آفریننده انسجام متنی و پیوستارهای بلاغی در ویس و رامین»، مجله شعر پژوهی (بوستان ادب) دانشگاه شیراز، سال ششم، شماره دوم، پیاپی ۲۰.
۱۲. کمائی فرد سعیده؛ جابر مریم (۱۳۹۱). «انسجام متن تعاریف در کتاب‌های درسی دانشگاهی»، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۲۶.
۱۳. منصوری، رضا (۱۳۷۴). «چرا و چگونه زبان فارسی باید زبان علمی ما باشد؟»، مجله نشر دانش، شماره ۴.
۱۴. میر حاجی، حمید رضا؛ نظری یوسف (۱۳۹۲). «بررسی بافت متن از دیدگاه برجسته‌ترین زبان‌شناسان قدیم مسلمان بر اساس الگوی حازم قرطاجنی»، فصلنامه جستارهای زبانی (پیاپی ۱۴).
۱۵. نظری، علیرضا (۱۳۹۲). «کاربرد ادات ربطی در انسجام بخشی به خطبه‌های نهج‌البلاغه»، فصلنامه پژوهشنامه، نهج‌البلاغه سال اول، شماره ۳.
16. GEORGE YULE (2010) the study of Language, Cambridge University presses.
17. KERSTIN KUNZ (2014) new perspectives on cohesion and coherence: implication for, translation, university of Heidelberg, Germany.
18. HALIDAY M.A.K&HASAN, (1976), cohesion in English. Longman, London.
19. MIRHAJI H, NAZARI Y, (2012) Investigation of context from ancient distinguished Muslim linguists viewpoints: based on Hazim Qartajanni s frame work.
20. P.H.MATTEWS (2007) the concise oxford Dictionary of linguistics (2ed).



Survey on Physics University's Text Books Cohesion Factors

Saeede Ghayoumzadeh Geveinani¹

MA of General Linguistic, Payame Noor University, Tehran, Iran.

Bahman Zandi²

PhD, Professor of Linguistic, Payame Noor University, Tehran, Iran.

This research is about the rate of cohesion factors using in physics' university book. This kind of research has been done on historical, literary books but no mention on scientific texts. In this investigation, we try to extract the cohesion factors statistically. This research is based on context analysis and also theoretical .scientific language, discourse analysis, cohesion, educational linguistic, textbook, are investigated theoretical. in this base 180 sentences of physic 's book are analyzed by Holiday and Hasan theory. The consequences of these due to this point: several cohesion factors have been used in writing physic 's texts, and there is a relation between style and register of science and usage of cohesion factors. Lexical cohesion has the highest frequency (%28/9) by two lexical cohesion, and substitution cohesion by no substitute has the lowest frequency (%70). In this research at first part introduction, theory, background, has been searched, and second part type of search, search assumption, and search limitation has been titled. at the third part, consequences of research with tables and diagram has been showed.

Keywords: Scientific Language, Educational Linguistic, Discourse Analysis, Cohesion, Text Book.

¹ E-mail: saeede.gh99@yahoo.com

² E-mail: zani_12@yahoo.com



نقد و بررسی کتاب خطابه ارسطو

محمد احمدی^۱

دانشجوی دکتری رشته زبان و ادبیات فارسی،

دانشگاه تهران، ایران

در این مقاله کتاب خطابه ارسطو را بر اساس ارکان خطابه باستان بررسی می‌کنیم. ارکان خطابه در واقع مفاهیمی هستند که رومیان برای طبقه‌بندی اجزای خطابه پدید آوردند. ارسطو پیش از رومیان چنین طبقه‌بندی از اجزای خطابه ندارد، اما می‌توان مباحث کتاب او را ذیل این ارکان بررسی کرد. این بررسی نشان می‌دهد که ارسطو اجزای خطابه را چگونه در کتاب خود تعریف کرده و چه ویژگی‌هایی برای هر کدام ذکر کرده‌است. ارکان خطابه باستان عبارتند از: ابداع، ترتیب، سبک، حافظه و بیان. ارسطو به صورت پراکنده مباحثی درباره هر کدام از این رکن‌ها در کتاب خود آورده‌است، در این مقاله مباحث ارسطو به صورت مدون ذیل هر کدام از این رکن‌ها بررسی می‌شود. چنین تحقیقی کمک می‌کند تا درک بهتری نسبت به دیدگاه‌های ارسطو درباره خطابه پیدا کنیم.

واژه‌های کلیدی: خطابه، ارکان خطابه، ارسطو، اقتناع.

^۱ mohammadahmadi1368@yahoo.com

مقدمه

ارسطو یادداشت‌های خود را دربارهٔ خطابه، در حوالی سال ۳۲۹ ق.م به صورت کتابی مدون درآورد و مبانی تئوریک خطابهٔ باستان را پی‌ریزی کرد.^۱ این کتاب که بی‌تردید یکی از شاهکارهای علوم انسانی است، تحلیلی جامع از شیوه‌های ابداع استدلال، انگیزش احساسات و افزایش اعتبار به دست می‌دهد که در حقیقت سرمشقی برای ترکیب و انشای گفتمان اقناعی است. ارسطو در این اثر از آثار دیگرش همچون *مابعدالطبیعه*^۲، *طوبیقا*^۳، *بوطیقا*^۴ و دربارهٔ نفس^۵ به کرات یاد می‌کند تا نسبت ارتباط خطابه را با هر یک از این علوم نشان دهد.

ارسطو در آغاز کتابش در تعریف خطابه، نوشت:

خطابه هم پایهٔ جدل است: زیرا هر دو کم و بیش با موضوعاتی در ارتباطند که در حوزهٔ دانش و شناخت مردم است و هر دو متعلق به هیچ علم خاصی نیستند. نتیجه این است که همهٔ مردم به نحوی با هر دوی آنها سر و کار دارند، زیرا همهٔ مردم تا اندازه‌ای سعی می‌کنند که استدلالی را ارزیابی و حمایت کنند [چنانکه در جدل] و از خود دفاع کنند یا دیگری را متهم سازند [چنانکه در خطابه].... خطابه جزئی از جدل است و به آن شباهت دارد... زیرا هیچکدام آنها با آگاهی از محتوای هیچ موضوع بخصوصی قابل شناسایی نیستند، بلکه صریحاً توانایی‌هایی در اقامهٔ استدلال هستند. (1.1.1, 1.2.7).

به اعتقاد ارسطو، استدلال صریح راهی عملی برای رفع مشکلات روزمرهٔ مردم نیست، زیرا مردم اغلب نمی‌توانند زنجیرهٔ طولانی استدلال‌های دیالکتیکی را دریابند. همچنین خطابه به مباحث نظری چندان ارتباطی ندارد، بلکه بیشتر با موضوعات عملی سر و کار دارد، به همین دلیل خطابه باید به گونه‌ای باشد که مردم بتوانند تصمیم‌های مهم و اقدامات حیاتی را به کمک آن انجام دهند. در نظر ارسطو اگرچه فن جدل به قیاس متکی است، خطابه نیز به قیاس خطابی اتکا دارد که یکی از فرض‌های آن مطلق و بی‌شرط بودن است. ضمن آنکه قیاس در جدل مبتنی بر قضایای صادق است، در حالی که

^۱ البته علاوه بر فن خطابه کتاب دیگری نیز در این زمینه موجود است که تا مدت‌ها به ارسطو منسوب بود. این کتاب خطابه برای اسکندر (*Rhetorica ad Alexandrum*) نام دارد و به آناکسیمنس لامپساکوس (*Anaximenes Lampsacus*) منسوب است. این کتاب احتمالاً هم زمان با رسالهٔ خطابهٔ ارسطو نوشته شده است و قرائن نشان می‌دهد که متعلق به قرن چهارم ق م است، اگرچه در این باره اطلاعات صریحی موجود نیست. برای اطلاع بیشتر رجوع کنید به:

- Aristolte. (1957). *Rhetorica ad Alexandrum*. Trans. W. S. Hett, H. Rackham. London: Harvard University press.

- Kennedy, George Alexander. (1994). *A New History of Classical Rhetoric*. New Jersey: Princeton University Press:50-51.

^۲ *Metaphysics*.

^۳ *Topics*.

^۴ *Poetics*.

^۵ *On the Soul*.

قیاس خطابی بر اساس باورهای مشترک یا مشهورات بنا شده است که عموم مردم آن را قبول دارند. ارسطو در واقع خطیب و مخاطب را در نظامی از باورهای پذیرفته شده قرار می‌دهد و انتظار دارد که آنها از طریق قیاس خطابی با یکدیگر ارتباط برقرار کنند، قیاسی که پیش‌فرض‌هایش برگرفته از باورهای رایج در فرهنگ است. ارسطو سعی دارد نشان دهد که خطابه نیز همانند جدل از یک ساختار منطقی و فلسفی برخوردار است و یک روش استدلال است نه آرایش و تکلّف صرف. او صفحات زیادی از کتاب خود را به بیان راه‌هایی اختصاص می‌دهد که خطیب از آن طریق می‌تواند برهان‌های خود را ثابت کند، از این رو رساله ارسطو در قیاس با درس‌نامه‌های سوفسطائیان و درس‌نامه‌های رومی از یک ساختار منطقی-استدلالی برخوردار است و در نتیجه مباحث رکن ابداع در آن پررنگ‌تر است.

۲. تعریف خطابه از نظر ارسطو

ارسطو، خطابه را قوه ذهنی ارزیابی شیوه‌های اقناعی موجود در هر موقعیتی تعریف می‌کند (1.2.1) و قدرت مشاهده و یافتن درست‌ترین شیوه‌های اقناع را لازمه موفقیت خطیب می‌شمارد؛ بنابراین از نظر او، خطابه چیزی جز مطالعه شیوه‌های اقناع مخاطب نیست. دو بخش تعریف ارسطو از خطابه یعنی «در هر موقعیتی» و «اقناع» از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است، زیرا زمانی که ارسطو خطابه را ارزیابی شیوه‌های اقناع در هر موقعیتی تعریف می‌کند، قید «در هر موقعیتی» نشان می‌دهد که او به تقدّم موقعیت بر گوینده معتقد است و اهمیت مخاطب و بافت را دریافته است. به عبارت دیگر ارسطو معتقد است که در هر موقعیت بخصوص و با هر مخاطب خاصی، ممکن است پیام گوینده یا خطیب متفاوت باشد، بنابراین ارسطو به لزوم بررسی مخاطب و بررسی موقعیت اعتقاد دارد. بخش دیگر تعریف ارسطو یعنی «اقناع» نشان می‌دهد که او گستره خطابه را محدود به اقناع می‌داند، از نظر او: «شیوه‌های اقناع^۱ تنها اجزای تشکیل‌دهنده فن خطابه است و مابقی مباحث صرفاً در زمره متفرعات این فن قرار می‌گیرند». (1.2.1) تعریف ارسطو مفهوم خطابه را از صرف ارائه ماهرانه مطالب فراتر می‌برد و آن را به عنوان کنشی عامدانه یا ابزاری معرفی می‌کند که افراد را قادر می‌سازد از میان شیوه‌های اقناع دست به انتخاب بزنند. در ادامه بحث ارکان خطابه را از نظر ارسطو مورد بررسی قرار می‌دهیم، باید توجه داشت که ارکان خطابه به صورتی که رومیان برای طبقه‌بندی مباحث خطابه به کار گرفته‌اند در کتاب ارسطو دیده نمی‌شود، اما از مجموعه سخنان ارسطو می‌توان نظریه‌های او را در این زمینه استخراج کرد.

۲-۲. رکن ابداع از نظر ارسطو

۲-۲-۱. برهان هنری و برهان غیرهنری

هر برهان یک نتیجه و حداقل یک مقدمه دارد، هرچند ممکن است پیش از رسیدن به نتیجه اصلی در یک برهان چندین نتیجه دیگر نیز قابل استنباط باشد؛ به همین دلیل می‌توان گفت که برهان‌ها تحت سلطه یک نتیجه هستند. دو کتاب اول از سه کتاب خطابه به رکن ابداع اختصاص دارد. مقصود از

^۱ modes of persuasion.

رکن ابداع شیوه‌هایی است که خطیب می‌تواند از آن طریق برهان‌های خود را خلق کند. در این فرایند خطیب با توجه به راهنمایی‌ها یا نظریه‌هایی مشخص، درباره برهانی متناسب با موقعیت خاصی اطلاعاتی به دست می‌آورد. در کتاب خطابه ارسطو، خطیب این اطلاعات را از طریق برهان هنری و برهان غیرهنری به دست می‌آورد. ارسطو اقناع را نوعی برهان می‌داند، برهانی که چیزی را به اثبات می‌رساند و مخاطب را تحت تأثیر قرار می‌دهد و نقش فن خطابه را، یافتن درست‌ترین و بهترین برهان‌ها تعریف می‌کند. او معتقد است که خطیب از دو راه می‌تواند بر تصمیمات مخاطبان تأثیر بگذارد:

۱. برهان غیر هنری یا غیر فنی^۱ که مجموعه عوامل و شواهدی است که از کنترل خطیب خارج است و
۲. برهان هنری یا فنی^۲ که خطیب خود آنها را فراهم می‌آورد. (1.2.2) در واقع برهان غیرهنری شرایطی است که از پیش وجود دارد و خطیب ناگزیر با آنها دست و پنجه نرم می‌کند مانند: شهادت شاهدان یا مستندات موجود، اما برهان هنری در حقیقت ابزار کار خطیب به شمار می‌آید و مجموعه استدلال‌ها، قیاس‌ها، استنتاج‌ها، استقراءها و مثال‌ها را در برمی‌گیرد. کتاب اول و دوم خطابه ارسطو برای تبیین ماهیت برهان هنری تنظیم می‌شود و او از این برهان‌ها به تفصیل در این دو کتاب سخن می‌گوید که در واقع هسته مرکزی استدلال در فن خطابه است.

ارسطو برهان هنری را مرتبط با سه شیوه عمده‌ای می‌داند که برای اقناع مخاطب پیشنهاد می‌کند. این شیوه‌ها عبارتند از: ۱. شیوه‌ای که به سرشت خطیب بستگی دارد (توسل به برداشت مخاطبان از شخصیت و نفوذ خطیب^۳) ۲. شیوه قرار دادن شنونده در چهارچوب فکری مشخص (توسل به احساسات مخاطبان^۴) ۳. شیوه‌ای که بر مواضع خاص و عام اتکاء دارد (توسل به قوای عقلانی مخاطبان^۵). (1.2.3) ارسطو با طرح این سه شیوه بر سه عنصر مهم در فرایند اقناع تأکید می‌کند، سه عنصری که به زعم او اگر با هم جمع شوند موفقیت این فرایند را تا حدود بسیار زیادی فراهم می‌کنند. این سه عنصر مهم عبارتند از: ۱. اعتبار^۶ ۲. احساس^۷ و ۳. منطق^۸. به عبارت دیگر هر یک از این شیوه‌ها عقل،

^۱ Epideictic.

^۲ artistic proof.

^۳ Ethos.

^۴ Pathos.

^۵ Logos.

^۶ باید توجه داشت که سه واژه logos، phatos و ethos اگرچه شیوه‌ای مناسب برای بیان آرای ارسطو در باب روش‌های اقناع است، اما این تقسیم مختص ارسطو نیست و معاصرین چنین روشی را برای تفکیک شیوه‌های اقناع اتخاذ کرده‌اند. رجوع کنید به:

-Kennedy, Gorge Alexander.(1991). Explanatory Sections. *On Rhetoric: A Theory of Civic Discourse*. By Aristotle. New York: Oxford UP: 37, fn 40

^۷ Credibility.

^۸ Emotion.

قلب و احساس مخاطبان را تحت تأثیر قرار می‌دهند، ارسطو با تأکید بر اعتبار به شهرت خطیب یا به نظر مخاطبان درباره خطیب در حین سخنرانی توجه می‌کند، با تأکید بر احساس مخاطبان، به خلق و مشرب آنها و راههایی که خطیب این روحيات را در حین سخنرانی تغییر می‌دهد، اهمیت می‌دهد و در نهایت با تأکید بر منطق، به بخش عقلانی پیام خطیب که به زعم او مهم‌ترین بخش به شمار می‌آید، اعتبار می‌بخشد. ارسطو هر یک از شیوه‌های اقناع را در ژانرهای سه‌گانه خطابه یعنی ژانرهای مشاجرات، مشاورات و منافرات بررسی می‌کند، ابتدا مواضع منطقی هر یک از ژانرها را برمی‌شمارد و سپس فرایند ایجاد اعتبار و برانگیختن احساسات را در هر یک از ژانرها ارزیابی می‌کند. مجموعه این مباحث در فن خطابه، از دید پژوهشگران رکن ابداع از منظر ارسطو را در بر می‌گیرد. (cf. Richards, 2008: 41-53 & Kennedy, 1963: 87-102) در ادامه برای تمییز بهتر نظریه ارسطو ابتدا ژانرهای خطابه را بررسی می‌کنیم و سپس به ارزیابی شیوه‌های اقناع از منظر ارسطو می‌پردازیم.

۲-۲-۲. ژانرهای سه‌گانه از نظر ارسطو

ارسطو در فصل سوم کتاب اول بر اساس مخاطبان، خطابه‌ها را به سه دسته تقسیم می‌کند که عبارتند از: خطابه‌های مشاجراتی^۱، خطابه‌های مشاوراتی^۲ و خطابه‌های منافراتی^۳. خطابه‌های مشاجراتی، خطابه‌هایی هستند که در دادگاه‌ها ایراد می‌شوند و هدف خطیب در آن اجرای عدالت است و مخاطبان کسانی هستند که باید در مورد واقعه‌ای در گذشته قضاوت کنند. از طرف دیگر خطابه‌های مشاورتی، خطابه‌هایی هستند که در مجامع عمومی ایراد می‌شوند و هدف خطیب در آن تشویق یا تحذیر مخاطبان برای اتخاذ تصمیمی در آینده است و مخاطبان کسانی هستند که باید در مورد واقعه‌ای در آینده تصمیم بگیرند. در نهایت خطابه‌های منافراتی، خطابه‌هایی هستند که در جشن‌ها و آیین‌های عمومی ایراد می‌شوند و هدف خطیب در آن مدح یا ذم شخص یا چیزی است و مخاطبان تنها ناظر یا منتقد مهارت‌های خطیب در ایراد خطابه هستند. اگرچه ارسطو در فصل سوم مختصری درباره اهداف خطیب در هر یک از ژانرها مطالبی می‌آورد، اما در فصل‌های بعد با دقت نظر بیشتری مواضع خاص هر یک از ژانرها را بررسی می‌کند. در فصل چهارم تا هفتم کتاب اول با جزئیات بیشتری به ژانر مشاورات می‌پردازد و مباحث متنوعی چون موضوعات خطابه‌های شورایی و غایات آن را مورد بررسی قرار می‌دهد. ارسطو برای خطابه مشاوراتی اصول و خطوط متنوعی از استدلال را طرح می‌کند تا خطیب از آنها برای ارائه استدلال درباره اتفاق‌های آینده استفاده کند. ارسطو به وقایع گذشته همچون درسی برای آینده نگاه می‌کند، به همین دلیل معتقد است که در خطابه مشاوراتی، استدلال‌ها باید ریشه در وقایع گذشته داشته باشند، زیرا انسان‌ها درباره حوادث آینده بر پایه وقایع گذشته قضاوت می‌کنند. فصل نهم به

¹ Reason.

² forensic

³ deliberative.

⁴ Epideictic.

خطابه منافراتی اختصاص دارد و در این فصل ارسطو به در نظر گرفتن ذهنیت مخاطب نسبت به موضوع خطابه منافراتی بسیار اهمیت می‌دهد، زیرا معتقد است همدلی، نفرت یا بی‌تفاوتی مخاطبان نسبت به موضوع مستقیماً در اقناعی بودن خطابه اثر دارد، به همین دلیل خطیب باید از پیش ببیند که برای چه گروه یا قشر خاصی سخن می‌گوید. به اعتقاد ارسطو خطیب در هنگام ایراد خطابه منافراتی باید نمونه‌های زیادی از موضوعات افتخارآمیز یا شرم‌آور ذکر کند تا مخاطب، هر یک از این مثال‌ها را به مثابه نشانه‌ای از فضیلت یا رذیلت در ذهن داشته باشد. باقی فصل‌های کتاب اول یعنی فصل‌های دهم تا پانزدهم طبقه‌بندی و بررسی مواضع استدلال برای خطابه مشاجراتی است و ارسطو بحث‌های متنوعی را در این زمینه مطرح می‌کند. جدول زیر به طور خلاصه مباحث ژانرها را در کتاب خطابه نشان می‌دهد:

منافرات	مشاورات	مشاجرات	ژانرها
مدح و ذم	نصیحت کردن یا منصرف کردن	عدالت	موضوع
جشن‌های عمومی	تجمعات عمومی	دادگاه	موقعیت
سرگرم کردن یا ترغیب کردن	اقناع	اقناع	هدف
حال	آینده	گذشته	زمان
گوینده	مخاطب	خطابه	تأکید ارتباط
تأکید بر ارزش‌های اجتماعی مقبول	هدایت اقدام‌های آتی	مجازات یا پاداش عمل گذشته	نتیجه

شرایط فرهنگی و سیاسی آتن باعث شد که توجه ارسطو در کتاب خطابه بیش‌تر معطوف به ژانرهای مشاورات و مشاجرات باشد. از آنجا که نتایج قانون‌گذاری در یونان مستلزم اقناع ۶۰۰۱ قانون‌گذار مختلف با عقاید متفاوت بود، مهارت در ژانر مشاورات که ایراد سخنانی برای القای عقیده‌ای در هنگام قانون‌گذاری بود، اهمیت ویژه‌ای داشت و از آنجا که قضاوت درباره مجرم یا بی‌گناه بودن شخصی در یونان باستان کاملاً وابسته به هنر سخنوری فرد بود و امکان داشت شخصی به خاطر عجز در سخنوری تمام دارایی خود را از دست بدهد، مهارت در ژانر مشاجرات نیز بسیار طرف توجه ارسطو بود. به هر حال بخش اول کتاب خطابه به بررسی ژانرهای خطابه اختصاص دارد و عقاید ارسطو در این زمینه مانند بسیاری از مسائل دیگر می‌تواند با دیگر انواع سخن نیز انطباق یابد و ارسطو با ارجاعاتی که گاه و بی‌گاه به کتاب بوطیقا و کتاب طوبیقا (= مواضع^۱) دارد، آشکارا نشان می‌دهد که به تصنعی بودن برخی از تقسیم‌ها و تفکیک‌های خود آگاه است. هر چند تقسیم خطابه‌ها عملاً این زمینه را برای ارسطو فراهم

^۱ Topics.

می‌کند تا او مطالعه انتقادی انواع سخن را در واحدهایی مجزا انجام دهد، اما تقسیم‌ها و تفکیک‌های منضبط او مشکلاتی را برای فهم درست طبقه‌بندی‌های تحلیلی در حین بررسی انتقادی ایجاد کرده است. با تقسیم خطابه به ژانرهای سه‌گانه، ارسطو خطابه را به واحدهای انتزاعی‌ای تفکیک می‌کند که با تجربه زیستی عملاً مغایر است.

۲-۳. شیوه‌های اقناع از نظر ارسطو

۲-۳-۱. اعتبار^۱

اقناع از نظر ارسطو زمانی حاصل می‌شود که مخاطبان خطیب را در مقام فردی شایسته و شخصی خیرخواه ببینند. ارسطو اعتبار یا سرشت خطیب را مهمترین عامل در اقناع مخاطب می‌داند و در این باره می‌نویسد:

اقناع از طریق شخصیت خطیب زمانی حاصل می‌شود که خطیب به گونه‌ای سخن گوید که سخنش او را در خور اعتماد کند؛ زیرا ما مردم خیراندیش را به طور کلی در تمام موضوعات و علی‌الخصوص در موضوعاتی که دانش مشخصی از آن در دست نیست و محل تردید است راحت‌تر و سریع‌تر از دیگران باور می‌کنیم و این اعتماد ما باید در نتیجه سخن خطیب حاصل شود، نه به واسطه نظری که قبلاً نسبت به خطیب داشته‌ایم؛ بر خلاف آنچه نویسندگان درس‌نامه‌های خطابه نوشته‌اند، خیراندیشی [*epieikeia*] خطیب در اقناع [نه تنها] بسیار سهیم است، بلکه شخصیت خطیب، به عبارتی، مقتدارانه‌ترین شیوه اقناع است. (1.2.4)

بدین ترتیب ارسطو به فرایند کسب اعتبار اهمیت بسیاری می‌دهد و معتقد است اعتباری که خطیب در جریان ایراد خطابه به دست می‌آورد، مهم‌تر از اعتباری است که او پیش از آن کسب کرده است؛ در نتیجه از نظر ارسطو اعتبار باید در حین ایراد خطابه احراز شود. خطیب با کسب اعتبار می‌تواند، خود را با باورهای مخاطبان سازگار کند و با این کار دامنه نفوذش را بیش‌تر سازد. به عقیده ارسطو خطیب معتمد و صادق شانس بیش‌تری برای تسلط بر ذهن مخاطبان دارد، زیرا صداقت و امانت‌داری به فرد اعتبار می‌بخشد و مقبولیت او را در میان مردم افزایش می‌دهد.

ارسطو سه ویژگی را ملهم اعتبار در سرشت خطیب می‌داند، زیرا انسان‌ها به غیر از برهان و استدلال به طور کلی به سه چیز دیگر اعتماد می‌کنند که آنها عبارتند از: ۱. حسن تدبیر^۲، ۲. پرهیزگاری^۳ و ۳. حسن نیت^۴ (2.1.5) به زعم ارسطو کسی که از این صفات سه‌گانه برخوردار باشد نزد مخاطبان در خور اعتماد است و به خطیب توصیه می‌کند که برای جلب اعتماد شنوندگان به این سه ویژگی تمسک جوید.

¹ Ethos.

² practical wisdom.

³ Virtue.

⁴ good will.

۲-۲-۳. برانگیختن احساسات^۱

به اعتقاد ارسطو «تمام احساساتی که بر افراد تأثیر می‌گذارد، بر قضاوت آنها مؤثر است» (2.1.3) او معتقد است که قضاوت مخاطب آنگاه که احساس دوستی و رضایت دارد با زمانی که تحت تأثیر کینه و دشمنی قرار می‌گیرد تفاوت دارد. (9-2.1.5). در نتیجه اگر احساسات، قضاوت انسان را تحت الشعاع قرار می‌دهد، می‌توانند نقشی کلیدی نیز در موفقیت خطیب بازی کند. اگر احساسات برانگیخته شده متناسب با اهداف خطیب باشند به احتمال بسیار فرایند اقناع نیز با موفقیت همراه می‌شود. هیجانات با لذت‌ها یا دردهایی همراهند که می‌توانند به خطیب کمک کنند تا دیدگاه مخاطب را به گونه‌ای که می‌خواهد شکل دهد. با این وجود ارسطو تأکید می‌کند که احساسات نباید جای استدلال منطقی را بگیرند و قضاوت‌های مخاطبان صرفاً بر اساس هیجانات باشد: «نباید با برانگیختن خشم یا حسادت یا دلسوزی قاضی او را از طریق صواب منحرف کنیم- پیش از آنکه از خطکش نجاری استفاده کنیم باید آن را محکم نگاه داریم» (1.1.4). به منظور ارائه الگویی برای برانگیختن احساسات در فرایند اقناع، ارسطو سعی می‌کند تا احساسات متمایز مخاطبان را تا جایی که ممکن است در کتاب خود برای خطیب روشن سازد. ارسطو به خطیب توصیه می‌کند ابتدا ساختارهای ذهنی مخاطبان را برای پذیرش پیام شناسایی کند، سپس احساسات مورد نظر خود را از شادی و غم تا عشق و نفرت در آنها برانگیزد. به عقیده ارسطو خطیب برای این که بتواند احساسات مخاطبان را با اهداف خود سازگار کند، لازم است با پیچیدگی‌های عاطفی انسان‌ها آشنا باشد و واکنش‌های احتمالی مخاطبان را پیش‌بینی کند تا با آگاهی از نقاط ضعف و قوت آنها نتیجه دلخواهش را کسب کند. تقریباً اکثر فصل‌های کتاب دوم خطابه به تعریف و بررسی انواع احساسات و ارزیابی خصایص اخلاقی قشرهای مختلف اختصاص دارد. در این فصل‌ها ارسطو برای برانگیختن احساسات بر شناخت طبایع، احوال، غرائز و سجایای بشر تأکید می‌کند و بدین منظور شرح مفصلی از احساس آرامش، دوستی، دشمنی، ترس، شرم، مهربانی، ترخم، خشم، حسد و رقابت ارائه می‌دهد و سعی می‌کند چارچوب‌های مشخصی برای هر احساس تعریف کند و محتوای مفهومی ملازم با آنها را احصا کند؛ مثلاً در مورد خشم می‌نویسد:

بگذارید خشم را آروزی توأم با پریشانی [فکری و جسمی] برای انتقام بخوانیم که ناشی از تحقیر آشکار بدون توجیه کسی است که به کسی دیگری یا به اطرافیان او روا داشته است. اگر خشم چنین باشد، لزوماً فرد خشمگین همواره از فردی معین در خشم است... زیرا آن فرد کاری با او یا نزدیکان او کرده است و یا خواهد کرد. هر خشمی با لذت انتقام همراه است. برای فرد خشمگین لذت‌بخش است که فکر کند آنچه می‌خواهد به دست می‌آورد، اما هیچکس نمی‌خواهد که تصوّر کند که کاری برای او غیر ممکن است، بنابراین به درستی گفته شده است که خشم:

چیزی است شیرین‌تر از عسل در دهان، زیرا خشم در سینه آدمی پرورش می‌یابد. (2.2.1-2).

یا درباره ترس می‌نویسد:

¹ Pathos

بگذارید ترس را گونه‌ای درد و اضطراب ناشی از تصوّر وقوع زبانی دردآور و ویران‌کننده بخوانیم؛ زیرا ما از همهٔ زیان‌ها نمی‌ترسیم؛ (برای مثال شخصی نمی‌ترسد) که او ظالم و یا کم‌هوش خواهد شد، بلکه ما تنها از چیزهایی می‌ترسیم که بالقوه می‌توانند دردهای عظیم و ویرانی بزرگ داشته باشند، آن هم زمانی می‌ترسیم که این درد و ویرانی چندان دور به نظر نیاید، بلکه قریب‌الوقوع باشد، زیرا چیزی که اتفاق آن دور به نظر آید، ترسناک نیست؛ همه می‌دانند که روزی رخت از جهان برمی‌بندند، اما چون مرگ نزدیک نیست، آنها بدان نمی‌اندیشند. (2.5.1).

ارسطو همچنین شرح مفصلی از خصوصیات گروه‌های سنی مختلف ارائه می‌دهد؛ برای مثال در مورد خصوصیات اخلاقی جوان‌ها می‌نویسد:

از لحاظ شخصیت، مردان جوان متمایل به آرزوهایشان هستند و هر چه آرزو کنند در صدد میل به آن برمی‌آیند. از آرزوهای جسمانی، احساس جنسی بر آنها غلبه دارد و آنها در برابر آن ناتوانند. آنها در پیروی از آرزوهایشان ناپایدار و دمدمی مزاج هستند، هرچند آرزوهایشان تند و شدید باشد، آنها سریع ارضاء می‌شوند، زیرا خواسته‌های آنها مانند تشنگی و گرسنگی بیماران زود فرومی‌نشینند. و آنها تندخو، عجول و متمایل به پیروی از خشم خود [با عمل به آن] هستند. (2.12.3-5).

ارسطو افرادِ مُسِن را با ویژگی‌های مردّ، کوتاه‌نظر و شگاک توصیف می‌کند و دربارهٔ آنها می‌نویسد: مردمانی که پیرتر هستند و کم و بیش بهار جوانی را پشت سر گذاشته‌اند، شخصیتی دارند که در اغلب موارد مخالف [شخصیت جوانان است که توصیف شد]؛ زیرا سال‌های بیش‌تری زیسته‌اند و بیش‌تر فریب خورده‌اند و اشتباهات بیش‌تری کرده‌اند، و از آنجا که بیش‌تر کارها به بدی به پایان می‌رسد، آنها در مورد هیچ چیز مطمئن نیستند و از هیچ چیز با قطعیت حمایت نمی‌کنند و دربارهٔ هر چیزی با کم-ترین میزان اطمینان سخن می‌گویند و آنها فکر می‌کنند، اما چیزی نمی‌دانند. و چون تردید دارند، همراه سخن خود همواره کلمات شاید و ممکن است را اضافه می‌کنند و هیچ‌گاه به قطعیت سخن نمی‌گویند. (2.13.1-2).

در نتیجه از نظر ارسطو، خطابه را باید متناسب با مخاطب پیام اقتناعی تنظیم کرد و گروه سنی و انواع نیازها و احساسات مخاطبان را شناخت.

۲-۳-۲. اقتناع عقلی^۱

شاید ارسطو بیش از هر فیلسوف دیگری پیش از سدهٔ بیستم، به طور عمیق دربارهٔ لوگوس اندیشیده باشد. لوگوس با وجود معناهای متفاوتی که دارد، در کتاب خطابهٔ ارسطو شیوه‌ای از اقتناع است که به واسطهٔ برهان هنری برای تحت تأثیر قرار دادن مخاطبان به وجود می‌آید و بر استدلال منطقی متکی است. در این شیوهٔ اقتناع تأکید اصلی ارسطو بر استفادهٔ صحیح از استدلال و منطق باورپذیر است. ارسطو به این شیوه که وجه منطقی اقتناع است، اهمیت بیش‌تری می‌دهد و آن را از دو روش قبلی مهم-تر می‌شمارد. این رویکرد فلسفی-منطقی ارسطو در واقع بر علیه سوفسطائیان و عقاید آنها دربارهٔ

^۱ Logos.

حقیقت شکل می‌گیرد و همین باعث می‌شود که او سرسختانه بر جنبه منطقی خطابه پافشاری کند و از رساله‌های خطابه که پیش از آن تألیف شده است به خاطر غفلت از استدلال منطقی و نادیده گرفتن آن شدیداً انتقاد دارد. (cf. Kennedy, 1994: 56) ارسطو کتاب خطابه خود را درس‌نامه تازه‌ای در این حوزه نمی‌داند، اما معتقد است که کتاب او از جنس درس‌نامه‌های گذشته نیست، درس‌نامه‌هایی که به آموزش حیل‌های مجذوب کردن اذهان و برانگیختن احساسات می‌پردازند، بی‌آنکه به قیاس و استدلال توجه کنند، او در این باره می‌نویسد:

تاکنون آنها که رساله‌های هنر سخنوری تألیف کرده‌اند، تنها کمی به موضوع اصلی آن پرداخته‌اند... این نویسندگان درباره قیاس‌ها که بدنه اقناع است، چیزی نوشته‌اند، در حالی که بیشتر توجه آنها معطوف مسائلی است که بیرون از موضوع خطابه قرار دارد؛ زیرا حمله لفظی، ترحم و خشم و احساسات روحی همانند آن به حقیقت وابسته نیست، بلکه استیناف عضو هیأت منصفه است. (1.1.3). این جملات نشان می‌دهد که ارسطو حداقل برخی از درس‌نامه‌های خطابه را از دید انتقادی گذرانده است تا احتمالاً ببیند که کدام رساله متضمن مباحثی است که او بررسی آن را در آموزش خطابه لازم می‌داند، اما در نهایت فقدان کتابی با این رویکرد او را بر آن داشته تا ارزش قیاس و استدلال را در خطابه و فرایند اقناع نشان دهد؛ بنابراین هدف اول ارسطو در تألیف کتاب خطابه تعلیم، تحلیل، کالبدشکافی و ارزش‌گذاری انواع مختلف استدلال است. در فصل آغازین کتاب خطابه ارسطو صراحتاً آمده است که خطابه به رد یا اثبات یک برهان یا دفاع کردن از خود و متهم ساختن دیگری اختصاص دارد و مقصود خطیب در وهله اول برانگیختن احساسات قضات نیست (1.1.1, 1.1.4)؛ بنابراین می‌توان از همان ابتدای رساله خطابه دریافت که به اعتقاد ارسطو قواعد خطابه بیشتر بر پایه برهان و قیاس خطابی استوار است تا بر لفاظی و فریبکاری و صنعت‌پیشگی. (1.1.10-11) باری اگرچه ارسطو صراحتاً تمایل خود را به اقناع از طریق قیاس و استدلال اذعان می‌دارد، اما از لحاظ نظری نمی‌تواند از بررسی دیگر شیوه‌های اقناع خودداری کند. ارسطو معترف است که فرایند اقناع فرایندی یکسره عقلانی نیست و نباید چنین باشد. (1.2.5) او کتاب سوم خود را به مباحث رکن سبک، ترتیب و بیان اختصاص می‌دهد، مفاهیمی که به نظر می‌رسد کاملاً از استدلال عقلی مطلوب او به دور هستند و صرفاً مباحث زیبایی‌شناختی و معنی‌شناختی را در برمی‌گیرند، اما بی‌تردید آنچه ارسطو را از دیگر نظریه‌پردازان خطابه متمایز می‌کند تأکید فراوان او بر استدلال منطقی و روش‌های اقناعی است که از آن طریق حاصل می‌شوند. از نظر ارسطو برهان‌ها را می‌توان از طریق الگوهای انتزاعی استنتاج به دست آورد که او آنها را مواضع یا جایگاه‌ها^۱ می‌خواند. (cf. Leff, 1983: 220) ارسطو مواضع را به دو دسته مواضع عام^۲ یا مواضع مشترک و مواضع خاص^۳ تقسیم می‌کند. منظور از مواضع عام خطوط انتزاعی استدلال است که در برابر طیف وسیعی از سؤال‌های اخلاقی، علمی و سیاسی مشترک هستند و

¹ Topics.

² common topics.

³ special topics.

قضایایی که از مواضع عام به دست می‌آید هیچ اطلاع خاصی دربارهٔ هیچ علم یا واقعیتی به دست نمی‌دهند و از طرف دیگر مقصود از مواضع خاص موضوعی است که مختص ژانرهای خطابه است، یعنی ژانرهای مشاجرات، مشاورات و منافرات و قضایایی که از مواضع خاص به دست می‌آید مأخوذ از مقدمات مربوط به یکی از دانش‌ها است. مواضع عام استدلال‌های از پیش ساخته شده یا فرضیه‌های ذاتی نیستند و مواد استدلال را فراهم نمی‌کنند، بلکه تنها مجموعه‌ای از ساختارها را ارائه می‌دهند که رابطه‌ها را مشخص می‌سازد، برای مثال شباهت، تفاوت، مرتبه، علت و معلول و تناقض از جمله ساختارهایی هستند که در مواضع عام وجود دارد. از طرف دیگر مواضع خاص نشان‌دهندهٔ باورها و ارزش‌های عموماً پذیرفته شده‌ای هستند که با هر یک از ژانرهای سه‌گانهٔ خطابه متناسب است یا به عبارت بهتر مواضع خاص چهارچوب‌های موضوع‌هایی هستند که خطیب با علم به آنها می‌تواند در هر یک از ژانرهای سه‌گانه از آنها بحث کند و قضایایی را از بطن آن استخراج کند؛ برای مثال خطیب می‌تواند در خطابهٔ مشاورتی از نیک‌بختی، جنگ و صلح، قانونگذاری، ثروت، شهرت، زیبایی، امنیت و موضوع‌هایی از این دست سخن بگوید. ارسطو در کتاب اول خطابه اکثر فصل‌ها را به بررسی مواضع خاص هر یک از ژانرها اختصاص می‌دهد.

۲-۲-۳-۴. قیاس خطابی^۱ و مثال

ارسطو قیاس خطابی و مثال را مهم‌ترین ابزار منطقی برای اقامهٔ برهان می‌داند و خطیب را به استفاده از این ابزار توصیه می‌کند، هر چند ممکن است خطیب در حین خطابه از قیاس منطقی نیز استفاده کند، ولی آنچه به طور خاص به خطابه اختصاص دارد قیاس خطابی است، زیرا اگر خطیب قضایای خود را از مواضع خاص استخراج کند علمی متفاوت ایجاد کرده است که دیگر خطابه نیست. باید خاطر نشان کرد که قیاس‌های خطابی از بطن مواضع عام استخراج می‌شود. ارسطو مثال (تمثیل) را مشابه استقراء در جدل و قیاس خطابی را مشابه قیاس منطقی می‌داند و در این باره می‌نویسد:

در مورد اقناع از طریق برهان یا شبه برهان، همانطور که در جدل از یک طرف استقراء و از طرف دیگر قیاس و شبه قیاس وجود دارد، در خطابه نیز شرایط اینچنین است؛ زیرا مثال در خطابه استقراء [در جدل] است^۲ [و] قیاس خطابی [در خطابه] قیاس منطقی [در جدل] است. من قیاس در خطابه را

^۱ مقصود از قیاس، قولی است مؤلف از مقدمه‌ها که ذاتاً قولی دیگر از آن لازم آید موسوم به نتیجه. مانند هر انسانی حیوان است و هر حیوانی جسم است که نتیجهٔ آن هر انسانی جسم است، خواهد بود. و مقصود از قیاس خطابی، قیاسی است که مقدماتش امور گمانی و اعتقادی است یعنی سخنی که آن را همه یا بیش‌تر مردم درست می‌پندارند. امثال و کلمات قصار و مانند آن در زمرهٔ قیاس‌های خطابی هستند. در قیاس خطابی معمولاً یکی یا هر دو مقدمه حذف می‌شوند.

^۲ منظور ارسطو از استقراء استنتاج از یک یا چند چیز جزئی به یک چیز کلی است. مثال‌ها از این نظر که چیزی بر اساس چندین موارد مشابه چنان است، شبیه استقراءها هستند. خطیب برای آنکه چیزی را دربارهٔ مورد جزئی که موضوع سخن است اثبات کند به موارد مشابهی احتیاج دارد، در حالی که اهل جدل به آن موارد مشابه نیاز دارند تا یک کلی را ثابت کنند؛ بنابراین مثال استدلال از شبیه به شبیه است نه استدلال از جزئیات به کلیات.

قیاس خطابی^۱ می‌نامم [و] استقراء در خطابه را مثال^۲ نام می‌نهم. و [بی‌گمان] تمام خطیبان اقناع منطقی را از طریق مثال یا قیاس خطابی پیش می‌برند نه با هیچ چیز به غیر از اینها. (1.2.8).

بنابراین به عقیده ارسطو هر کس اقناع را به موجب برهان عملی سازد از قیاس خطابی و یا از مثال استفاده کرده است. در مثال، دلیل یک قضیه بر تعدادی از موارد مشابه آن بنا می‌شود ولی در قیاس، امری ابتدا در مقایسه با امور کاملاً متمایز از آن سنجیده می‌شود و سپس رأی به صحت یا کذب آن می‌دهند. به باور ارسطو اگر خطیب از قیاس به درستی استفاده کند و از مثال‌های زنده تاریخی و فرضی بهره بگیرد، خطابه وی نظم و ترتیب منطقی می‌یابد و قدرت تأثیرگذاری او افزایش پیدا می‌کند. ارسطو در کتاب خطابه برای استفاده از قیاس و مثال به خطیب توصیه‌هایی می‌کند؛ مثلاً در مورد قیاس خطابی که بر خلاف قیاس منطقی مبتنی بر مشهورات است می‌نویسد:

بگذارید به طور کلی درباره قیاس‌های خطابی صحبت کنیم، [اول] این‌که چگونه یک نفر باید آنها را جست‌وجو کند و سپس درباره مواضع آنها؛ زیرا قیاس‌های خطابی هر یک با دیگری در نوع متفاوت‌اند. پیش از این گفته شد که قیاس خطابی نوعی از قیاس است و اینکه چگونه قیاسی است و در چه مواردی با قیاس‌های در جدل متفاوت است؛ زیرا [در خطابه] نتیجه قیاس خطابی نباید خیلی دور از نظر باشد و لازم نیست همه مقدمات در قیاس خطابی ذکر شود. اگر نتیجه دور از نظر باشد [قیاس خطابی به دلیل طولانی بودن استدلال نامفهوم می‌شود] و اگر همه مقدمات ذکر شود [خطابه به دلیل توضیح واضح‌تر مرارت‌بار می‌شود... و نتیجه قیاس خطابی ضرورتاً نباید تنها از آنچه معتبر است، استنباط شود، بلکه همچنین می‌تواند از قضایایی که اغلب صادق است نیز استخراج شود... قیاس خطابی بر دو نوع است: برخی اثباتی هستند که موضوعیت چیزی را اثبات یا نفی می‌کنند، و برخی دیگر ابطالی هستند و تفاوت میان آنها، همان تفاوت میان قیاس و ابطال در جدل است. قیاس خطابی اثباتی از آنچه مورد توافق است، نتیجه را استخراج می‌کند و قیاس خطابی ابطالی نتیجه را از آنچه [از طرف رغیب] مورد توافق نیست، استنباط می‌کند. (2.22.1, 2, 3, 10, 14, 15).

قیاس خطابی از نظر ارسطو پیکره اقناع است و از تعمیم‌های حداکثری که نمونه‌ای خاص را محتمل می‌کنند یا از مقدمه‌ای که فقط نشانه‌ای است مبنی بر آن که نتیجه درست است به وجود می‌آیند. قیاس‌های خطابی می‌توانند مقدماتی حقیقی اما نتیجه‌ای غلط داشته باشند، در حالی که هیچ قیاسی نمی‌تواند چنین باشد. قیاس‌های خطابی برهان‌هایی هستند که در آن نتیجه‌ای متمایز از مقدمات به صورت ضروری با احتمال از آنها حاصل می‌شود ولی نه از زیرمجموعه خاص آنها. پس از تعریف قیاس خطابی، ارسطو فهرستی از ۲۸ موضع عام برای قیاس خطابی گردآوری می‌کند تا خطیبان یا شاگردان او راه‌های آزمایش شده و تأیید شده‌ای را برای خلق مقدمات قیاس خطابی اختیار کنند، راه‌های بحث و استدلال درباره موضوع یا مضمونی پیش از طرح آن. مواضع عام در واقع راه‌هایی هستند که به خطیب در ارزیابی و بازیابی استدلال‌های مخالف و دعوی‌های غلط کمک می‌کنند، ابزاری به شمار

¹ Enthymeme.

² Paradigm.

می‌آیند که به واسطه آنها سخنور می‌تواند برای حجت آوردن در اثبات مدعا مواد و مقدماتی به دست آورد؛ برای مثال مواضع به خطیب هشدار می‌دهند که گاه کلماتی که بیش از یک معنا دارند، باعث بیانی سفسطه‌آمیز می‌شوند یا اینکه خطیب چیزی را که علت نیست، نباید علت بینگارد (2.24.2) (2.24.8) و مواردی از این دست. مواضع عام در حقیقت به پیش‌برد استدلال خطابه کمک می‌کنند و هر یک از آنها رئوس خطوط استدلالی خاص را به دست می‌دهند.

ارسطو همچنین درباره مثال مباحث و توصیه‌های بسیار مفیدی دارد. او به دو نوع مثال معتقد است: ۱. مثالی که از یادآوری وقایع گذشته به وجود می‌آید و ۲. مثالی که به وسیله خود خطیب آفریده می‌شود. ارسطو مثال دوم را باز به دو نوع تقسیم می‌کند و آن دو نوع را «مقایسه^۱» و «فابل^۲» می‌نامد، (2.20.2) سپس برای گونه‌های مختلف مثال نمونه‌های ملموسی ذکر می‌کند تا منظور خود را کاملاً روشن سازد. فی‌المثل برای مثال اول (یادآوری وقایع گذشته) این نمونه را می‌آورد:

اگر کسی بگوید که - لازم است برای جنگیدن با شاه ایران آماده شویم و نگذاریم که مصر را تسخیر کند، زیرا در گذشته داریوش تا مصر را فتح نکرد نتوانست به یونان حمله کند، اما چون مصر را تسخیر کرد، توانست به یونان تجاوز کند، و همچنین خشایارشا به یونان حمله نکرد مگر زمانی که مصر را به تصرف درآورد و چون بر آنجا تسلط یافت یونان را فتح کرد، بنابراین اگر پادشاه کنونی ایران، مصر را تصرف کند، او به یونان حمله خواهد کرد، در نتیجه باید از این اقدام ممانعت به عمل آید- او از مثال صحبت کردن درباره وقایع تاریخی استفاده کرده است. (2.20.3).

برای «مقایسه» نیز ارسطو استدلالی را به عنوان نمونه ذکر می‌کند:

گفتارهای سقراط نمونه‌هایی از مقایسه هستند، برای مثال اگر کسی بگوید که- صاحب‌منصبان نباید با رأی‌گیری انتخاب شوند (در آن صورت چنان است که گویی کسی پهلوانان را تصادفی انتخاب کند- نه آنهایی که می‌توانند مسابقه دهند، بلکه کسانی که قرعه به نام‌شان افتاده است)، یا بدان می‌ماند که برای انتخاب کسی از میان ملوانان، کسی انتخاب شود که قرعه تعیین می‌کند تا این شخص همچون ناخدا عمل کند، نه همانند کسی که واقعاً می‌داند- [او از مقایسه استفاده کرده است]. (2.20.4).

برای «فابل» نیز ارسطو چند نمونه ذکر می‌کند که برای پرهیز از اطاله کلام از ذکر آنها خودداری می‌کنیم، زیرا این افسانه‌ها دقیقاً مشابه تمثیل‌ها و حکایاتی هستند که بارها در ادبیات فارسی در کتاب‌هایی چون کلیله و دمنه و مرزبان‌نامه خوانده‌ایم و با آنها آشنا هستیم.

پس از بررسی انواع مثال و قیاس، ارسطو انواع قیاس را مستدل‌تر و عقلانی‌تر از انواع مثال می‌شمارد و معتقد است که اگر خطیب می‌خواهد برای اقناع مخاطب از شیوه قیاس خطابی استفاده کند بهتر است مثال‌ها را به صورت الحاقی متعاقب قیاس‌های منطقی بیاورد. (2.20.9) به عبارت دیگر مثال‌ها از نظر ارسطو از لحاظ قدرت اقناعی در مرتبه‌ای پایین‌تر از قیاس خطابی قرار دارند و بهتر است در پایان سخن به منزله شاهد مفید و اقناع‌کننده برای نتیجه‌ای که از قبل برای آن استدلال شده است،

¹ Comparison.

² Fable.

۲-۴. رکن ترتیب از نظر ارسطو

جز در مواردی که خطیب در موقعیتی غیرمنتظره، خطابه‌ای فی‌البداهه ایراد می‌کند، یک خطابه مؤثر از نظر معلمان خطابه در غرب باستان باید از نظم منطقی برخوردار باشد و متشکل از اجزایی باشد که هر یک کارکرد بخصوصی دارند و به گونه‌ای ترتیب یابند که در عین گسستگی در کمال وحدت باشند. در یونان باستان گویا نخستین معلمان خطابه برای خطابه‌های مشاجراتی ترتیب: مقدمه، روایت و نتیجه‌گیری را پیشنهاد کرده بودند، که در مقدمه، خطیب توجه مخاطبان را به موضوع جلب می‌کند و حسن نیت خود را نشان می‌دهد و در روایت موضع خود را نسبت به موضوع نشان می‌دهد و دلایل و برهان‌های خود را طرح می‌کند و در نهایت در نتیجه‌گیری استدلال‌های خود را خلاصه می‌کند. (cf. Kennedy, 2007:229). ارسطو در کتاب سوم خطابه فصل‌های سیزده تا نوزدهم را به بحث درباره‌ی ترتیب اختصاص می‌دهد و در این فصول خطابه را به چهار بخش مقدمه، بیانیه، برهان و نتیجه‌گیری تقسیم می‌کند. از نظر ارسطو در خطابه بخش‌های مقدمه و نتیجه‌گیری اهمیتی ندارند، زیرا چیزی را به اثبات نمی‌رسانند، آنچه در هر خطابه‌ای ضرورت محسوب می‌شود بیان موضوع و اثبات آن است، ارسطو در این زمینه در ابتدای فصل سیزدهم می‌نویسد:

هر خطابه‌ای دو بخش دارد، زیرا در هر سخنی [نخست] باید موضوع مورد بحث را بیان کرد و [سپس] برای اثبات آن برهان و استدلال آورد. اگر موضوعی بدون آنکه اثبات شود، بیان شود و یا بالعکس اگر موضوعی بیان شود بدون آنکه اثبات شود هیچ فایده‌ای نخواهد داشت... از این دو بخش یکی بیانیه خوانده می‌شود و دیگری برهان و درست همانند آن است که یک بخش مسئله باشد و بخش دیگر اثبات آن مسئله... اخیراً [نویسندگان درس‌نامه‌های خطابه] تقسیمات مضحکی در بخش ترتیب انجام داده‌اند، زیرا روایت برهان‌ها و استدلال‌ها تنها مختص به خطابه‌های مشاجراتی است. چگونه ممکن است که برای خطابه‌های مشاوراتی و منافراتی بخش روایت وجود داشته باشد؟ یا چگونه ممکن است در این خطابه‌ها رد طرف دعوی وجود داشته باشد؟ ... (3.13.1-4).

ارسطو سپس در فصل‌های بعدی، بخش‌های مختلف رکن ترتیب را در خطابه‌های مشاوراتی، مشاجراتی و منافراتی بررسی می‌کند و در فصل آخر مباحثی کوتاه درباره‌ی بخش نتیجه‌گیری در خطابه می‌آورد.

۲-۵. رکن سبک از نظر ارسطو

رکن سبک در خطابه باستان در حقیقت به مباحث زیبایی‌شناسی و معنی‌شناسی اختصاص دارد. ارسطو پس از بررسی شیوه‌های اقناع در کتاب اول و دوم، در کتاب سوم^۱ به مباحث رکن سبک، ترتیب و

^۱ برخی از پژوهشگران از جمله جرج کندی در انتساب کتاب سوم خطابه به ارسطو تردید کرده‌اند. برای اطلاع بیشتر رجوع کنید به: Kennedy, George Alexander. (1994). *A New History of Classical Rhetoric*. New Jersey: Princeton University Press:50-51.

بیان می‌پردازد. مباحث رکن سبک در خطابهٔ ارسطو فصل‌های دوم تا دوازدهم کتاب سوم را دربرمی‌گیرد و در این فصل‌ها به طور کلی رؤس مطالب به گزینش واژگان در فصل‌های دوم تا چهارم و ترکیب واژگان در فصل‌های پنجم تا دوازدهم تقسیم می‌شود. مباحث ارسطو در این فصول جامع خطابهٔ شفاهی و نثر مکتوب است و هر دو قلمرو را در برمی‌گیرد. (cf. Kennedy, 2007:197) ارسطو بحث سبک را ابتدا با بیان فضیلت‌ها و رذیلت‌های سبکی آغاز می‌کند، از نظر ارسطو فضیلت اصلی سبک منثور در مقابل سبک منظوم وضوح و روشنی آن است، اما بهتر است خطیب متناسب با موضوع سخن، سبکی میانهٔ نثر و شعر اختیار کند تا گفتارش نه زیاده ساده و عامیانه باشد و نه زیاده مبهم و متکلف. ارسطو در فصل پنجم به این مباحث لزوم صحت دستوری کلام و حسن تناسب را می‌افزاید و متعاقب آن دربارهٔ صنایع استعاره و تشبیه مباحثی طرح می‌کند. پس از ارسطو مجموعهٔ این مسائل در باب سبک، به وسیلهٔ شاگرد ارسطو، تئوفراستوس^۱ در رساله‌ای با نام دربارهٔ سبک^۲ که اکنون در دست نیست به صورت جدیدی تحت عناوین فصاحت، وضوح، آرایه‌های ادبی و حسن تناسب تنظیم می‌شود و تقریباً این مباحث بعد از ارسطو بر اساس طرح تئوفراستوس در اکثر درس‌نامه‌های یونانی و رومی خطابه مطرح می‌شود. (cf. ibid:197).

به عقیدهٔ ارسطو همهٔ مردم فطرتاً دوست دارند که یاد بگیرند، اما صنعت‌پیشگی و تکلف در استخدام زبان آراسته اغلب به جای انتقال معرفت، چهرهٔ حقیقت را تیره می‌سازد، به همین دلیل او فصاحت و روشنی کلام را یک فضیلت می‌داند و از سبک سوفسطائیان به خاطر سبک شاعرانه‌شان انتقاد می‌کند: استعاره‌ها می‌توانند مبهم و نامفهوم باشند، اگر زیاد از حد دور از ذهن باشند؛ برای مثال عبارت گورگیاس دربارهٔ «کارهای رنگ‌پریده و سرد» یا «تو شرم‌آورانه کاشتی و بد خرمی که درو کردی»، این بسیار شبیه به شعر است. و همچنین سخن آلكیداماس^۳ که فلسفه را «دژی بر خلاف قوانین» می‌خواند و ادیسه را «آینهٔ زیبای زندگی انسان» می‌نامد و این عبارت که «چنین بازیچه‌هایی را وارد شعر نمی‌کند.» تمام این عبارات بنا به دلایلی که ذکر شد، اقناعی نیستند. (3.3.4).

ارسطو به خاطر تعهدی که به وضوح و روشنی کلام دارد تنها صنایع محدودی را برای سبک منثور مناسب می‌داند که به تبیین حقیقت کمک می‌کنند، از این رو در کتاب خطابه بر خلاف درس‌نامه‌های رومی، طوماری بلندبالا از فهرست صنایع لفظی و معنوی دیده نمی‌شود و ارسطو در کتاب سوم تنها صنایع استعاره و تشبیه را بررسی می‌کند، صنایعی که به زعم او باعث روشنی، شیرینی و قوت زبان می‌شوند. به غیر از این، ارسطو معتقد است که مباحث رکن سبک بیش از آنکه به خطابه اختصاص داشته باشد، مربوط به شعر است، زیرا در شعر مسئلهٔ ابهام و انحراف از زبان هنجار مطرح می‌شود، در حالی که از نظر ارسطو خطیب باید در خطابه سبکی اختیار کند که بی‌آنکه سخن او تبدیل به شعر شود، مخاطب را تحت تأثیر قرار دهد و در عین حال زبانش به روشنی و تبیین حقیقت کمک کند. او در

^۱ Theophrastus.

^۲ *On Lexis*.

^۳ Alcidas.

این زمینه می‌نویسد:

خاصیت سبک نثر آن است که روشن و واضح باشد (خطابه نوعی نشانه است، بنابراین اگر روشن و آشکار نباشد، تأثیری نخواهد داشت) نه فراتر و نه فروتر از شأن موضوع باشد، بلکه متناسب با شأن موضوع بیان شود، حال آن که سبک شعر کم‌تر هموار و یکدست است و برای خطابه مناسب نیست... بنابراین نویسندگان ادر خطابه باید هنر خود را پنهان کنند و فضایی را ایجاد کنند که گویی طبیعی سخن می‌گویند و از صناعات ادبی استفاده نمی‌کنند. (طبیعی سخن گفتن اقناع‌کننده است و صنعت‌پیشگی نیست، زیرا مردم اگر دریابند که تصنع و توطئه‌ای در کار است، اشتیاق خود را از دست می‌دهند چنان است که گویی آنها در برابر کسانی هستند که درد با شراب ناب می‌آمیزند). (3.2.1-4).

۲-۲-۶. رکن بیان از نظر ارسطو

رکن بیان مربوط به مباحث هئیت لفظ و هیأت خطیب می‌شود و منطقیان مسلمان این رکن از توابع خطابه را ألاخذبالوجه خوانده‌اند. ارسطو تنها در ابتدای کتاب سوم، مباحث اندکی دربارهٔ بیان مطرح می‌کند. از نظر ارسطو هیأت لفظ آن است که خطیب در بیان هر احساسی، کلمات را به گونه‌ای ادا کند، که شیوهٔ بیان او آن احساس خاص را به مخاطبان انتقال دهد، او در این باب می‌نویسد:

[هیأت لفظ] آن است که صدا برای بیان هر احساسی چگونه باید به کار گرفته شود، صدا گاه باید بلند باشد و گاه باید آهسته باشد و گاهی اوقات نه چندان بلند و نه چندان کوتاه. زیر و بمی صدا نیز اهمیت فوق‌العاده‌ای دارد، گاهی صدا باید زیر باشد و گاه بم و گاهی میان این دو با در نظر گرفتن اینکه در هر مورد با چه ضرب آهنگی باید بیان شود. [آنان که به رکن بیان توجه داشته‌اند] همواره سه چیز را در نظر می‌گیرند: صدا، تغییر لحن و ضرب آهنگ. (3.1.4).

باید توجه داشت که در یونان باستان هیأت لفظ و رسایی بیان اهمیت فوق‌العاده‌ای داشته‌است، تا جایی که پلوتارک^۱، تاریخ‌نگار یونانی دربارهٔ دموستنس^۲ می‌نویسد که وی برای تقویت قدرت بیانش نزد نمایش‌نامه‌نویس معروف ساتیروس^۳ می‌رود و از جمله تمرین‌هایی که داشته است ایراد خطابه با وجود سنگ‌ریزه در دهانش بوده است. (cf. Rinard, 2001:22).

به غیر از هیأت لفظ، به اعتقاد ارسطو خطیب در هنگام ایراد خطابه همچون یک بازیگر است و باید به حرکات دست، سر، گردن و دیگر اجزای بدن توجه داشته باشد، درست همانند بازیگرانی که در نمایشنامه نقش بازی می‌کنند. ارسطو دربارهٔ هیأت خطیب می‌نویسد:

بازیگری به استعداد بستگی دارد و هنری انتسابی است و در قید قوانین هنری در نمی‌آید، اما از آنجا که شامل مباحث چگونه گفتن می‌شود، در آن عنصر هنری دیده می‌شود. برای همین است که در مسابقه‌ها، جوایز در نهایت به کسانی می‌رسد که در بیان تبحر دارند، همانطور که خطیبان بر اساس

¹ Plutarch.

² Demosthenes.

³ Satyrus.

بیان‌شان قضاوت می‌شوند؛ زیرا خطابه‌های نوشته شده آنگاه که بیان می‌شود، تأثیر بیش‌تری می‌گذارند.
(3.1.7).

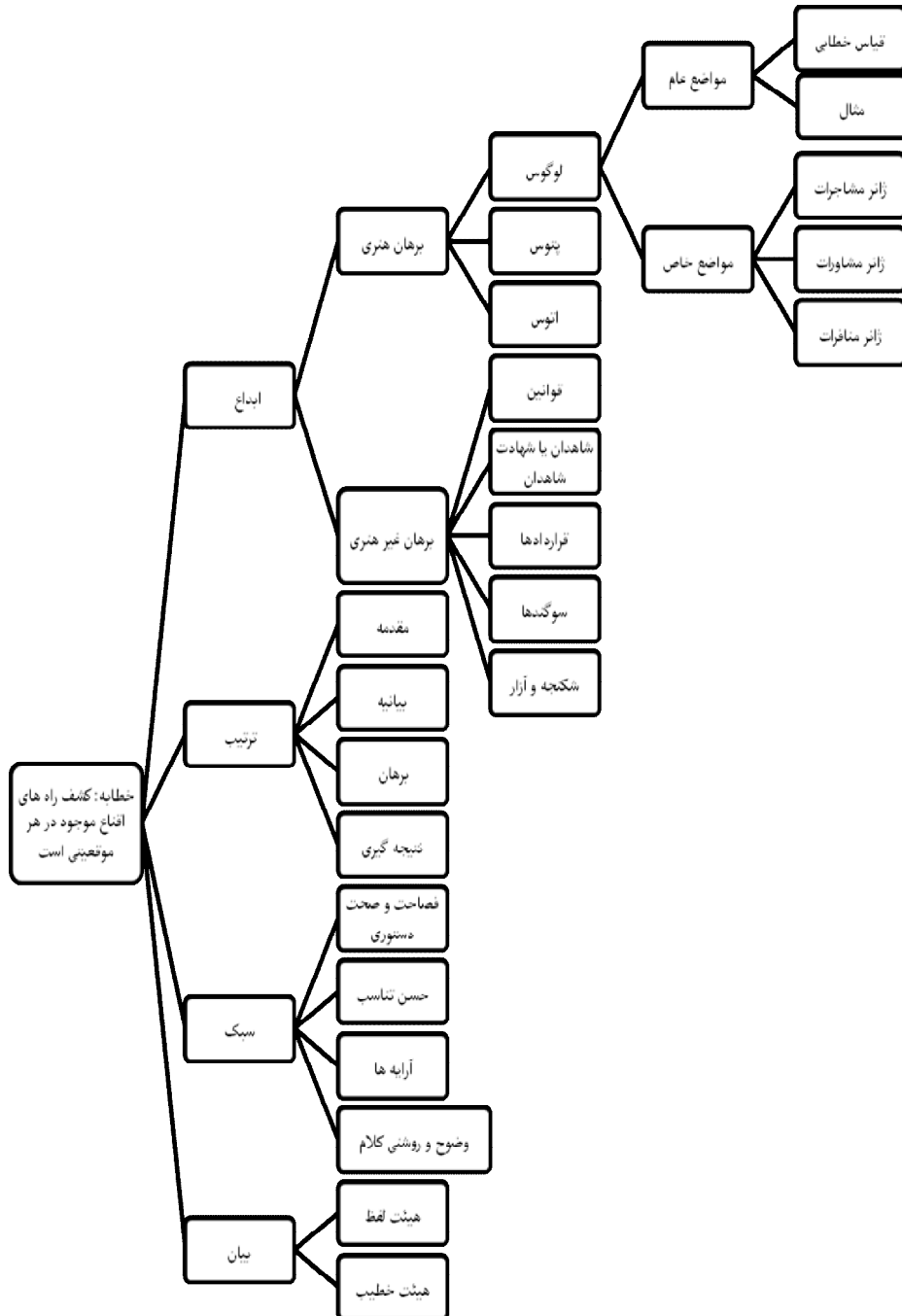
در باب رکن حافظه در کتاب *خطابه ارسطو* بحثی مطرح نشده‌است و این رکن از جمله توابعی است که نظریه‌پردازان رومی به ارکان خطابه اضافه کرده‌اند.

۲-۷. نظریه خطابه ارسطو در یک نگاه

اگر بخواهیم نظریه خطابه ارسطو را در یک نگاه اجمالی ارزیابی کنیم، نمودار صفحه بعد بسیار راهگشا خواهد بود:

نتیجه‌گیری

تفسیر ارسطو از خطابه ریشه در عقاید و ارزش‌های مشترک اجتماعی دارد. نظریه ارسطو بر پایه هفت محور اصلی بنا شده است. این هفت محور عبارتند از: ۱. تقسیم خطابه به رکن‌های ابداع، ترتیب، سبک و بیان ۲. بررسی اجزای برهان هنری و برهان غیرهنری در رکن ابداع ۳. طرح شیوه‌های سه‌گانه اقناع بر پایه برهان هنری ۴. تطبیق خطابه با طیف وسیعی از مخاطبان با تعریف ژانرهای خطابه ۵. بررسی اجزای مختلف رکن ترتیب ۶. بررسی مباحث مربوط به سبک منثور ۷. تأکید بر توانمندی خطیب برای ایراد خطابه با تکیه بر هیأت لفظ و هیأت خطیب. این تحقیق نشان می‌دهد که ارسطو بر پایه ارکان خطابه چه دیدگاهی نسبت به این فن داشته است. طبقه‌بندی مباحث پراکنده کتاب خطابه ذیل این ارکان راهی برای طبقه‌بندی مباحثی است که ارسطو به شیوه‌ای نامنظم در کتاب خود آورده است.



منابع

- 1 Aristotle. (2007). *On Rhetoric: A Theory of Civic Discourse*. Trans. George A. Kennedy. New York: Oxford UP.
- 2 Kennedy, George A. (2007). *Explanatory Sections. On Rhetoric: A Theory of Civic Discourse*. By Aristotle. New York: Oxford UP.
- 3 (1994). *A New History of Classical Rhetoric*. New Jersey: Princeton UP.
- 4 (1984). *New Testament Interpretation through Rhetorical Criticism*. London: The University of North Carolina Press.
- 5 (1972). *The Art of Rhetoric in the Roman World*. New Jersey: Princeton UP.
- 6 (1963). *Greek Rhetoric under Christian Emperors*. New Jersey: Princeton UP.
- 7 Leff, Michael. (1978). *The Logician's Rhetoric: Boethius' De Differentiis Topicis, Book IV*. In *Medieval Eloquence: Studies in the Theory and Practice of Medieval Rhetoric*. ed. J.J. Murphy. Berkeley: University of California Press: 3-24.
- 8 Richards, Jennifer. (2008). *Rhetoric*. London and New York: Routledge.



Critical review of Aristotle's Rhetoric

Mohammad Ahmadi¹

PhD student of Persian language and literature, Tehran University, Iran.

In this essay we will review Aristotle's rhetoric base on the canons of rhetoric. Canons of rhetoric are the foundations invented by the Romans to classify the different aspects of rhetoric. Aristotle doesn't have such classification in his book, but we can review the content of his book under each canon. This will show how Aristotle has defined the aspects of rhetoric and what characteristics has counted for each. The canons of rhetoric are: Invention, arrangement, style, memory and delivery. In this essay we analyze the content of Aristotle's rhetoric under each canon to show what exactly he meant of the term rhetoric. This essay will help scholars to have a better picture of Aristotle's views on the matter.

Keywords: Rhetoric, Canons of Rhetoric, Aristotle, Persuasion.

¹ E-mail: mohammadahmadi1368@yahoo.com



گذری به پیشینه نقد ادبی در روسیه

شهرام همت‌زاده^۱

عضو هیأت علمی دانشگاه شهید بهشتی، ایران

نقد ادبی، تفسیر و ارزیابی اثر ادبی است که دیدگاه‌ها و اصول مکاتب ادبی را تشریح و تبیین می‌کند و بر جریان ادبی معاصر خود تأثیر می‌گذارد. نقد ادبی بر تئوری ادبیات، تاریخ ادبیات، فلسفه و زیباشناسی تکیه و با سایر علوم همچون تاریخ، سیاست، زبان‌شناسی، کتاب‌شناسی، رابطه‌ای تنگاتنگ دارد. نقد ادبی، دانشی است برای بررسی ویژگی‌ها و تفسیر نقاط قوت و ضعف یک اثر ادبی و تحلیل و ارزیابی آن در کنار تشریح جوانب پیچیده آثار ادبی و روشی برای سنجش اعتبار آن. نقد ادبی می‌تواند به شکل یک گفتمان نظری بر اساس نظریه ادبی باشد یا نقد عملی که به صورت مفصل و گزارش‌گونه در باب یک اثر ادبی است. نقد ادبی یک اثر، گاه با یادداشت‌ها و نوشته‌های گزارش‌گونه و اغلب روزنامه‌وار در زمان پدیدار شدن اثر شکل می‌گیرد و در مواردی با دیدگاه‌ها یا نظرهایی در مورد ارزشمندی یا سطحی، آن همراه است. این مهم در روسیه که مهد آثار ادبی شایان توجهی است نیز، پیشینه‌ای طولانی دارد که بر روند نقد ادبی در جهان سایه گسترده است و از جوانب و شرایط سیاسی و اجتماعی هر دوره متأثر و خود بر وقایع زمانه، تأثیرگذار بوده است. نگارنده بر آن است با توجه به اهمیت نقد ادبی در روسیه و تأثیرگذاری آن بر نقد ادبی جهان به پیشینه آن در روسیه پرداخته شود. تنظیم این نوشتار بر اساس روش توصیفی-تحلیلی است.

واژه‌های کلیدی: نقد ادبی، روسیه، شوروی، تاریخ، مکاتب.

^۱ email2hemmatzadeh@yahoo.com

مقدمه

شکل‌گیری نقد ادبی در روسیه در قرن ۱۸م.

در ادبیات روسیه باستان، نقد آثار ادبی جایگاه خاصی نداشت و نقد ادبی در قرن ۱۸م. آغاز شد. سیما و محتوای نقد ادبی در جریان نقد ادبی توسعه یافت و دقیق شد. معنای واژه «نقد» دقیق‌تر و تصریح‌تر شد. ساختار نقد ادبی در روسیه کمی متفاوت با سنت غربی آن است. در غرب واژه «نقد» معنای گسترده‌تری دارد. محقق لهستانی گ. مارکیویچ به درستی معنای «نقد ادبی» در روسیه را تعریف کرده، در واقع، او مفهوم نقد ادبی در روسیه را، حد میانه نقد ادبی گسترده فرانسوی و مفهوم ساده آن در آلمان می‌داند.^۱ نقد ادبی در روسیه تداخل و ارزیابی پدیده ادبی به‌عنوان جریان ادبی معاصر است که منتقد سعی در تأثیرگذاری در آن را دارد.

از این منظر، نقد ادبی به‌عنوان حوزه‌ای مستقل در آثار ادبی، دارای ساختار و نظامی است که مهم‌ترین عناصر آن عبارتند از: ادبیات، جریان ادبی آن دوره، نویسندگان، خواننده، منتقد ادبی، متونی که آنها خلق کرده‌اند و همچنین وسایل ارتباط جمعی (مانند نشریات اعم از روزنامه و مجله) که برای نقد ادبی وجود دارند.

اولین بار، آنتیوخ کانتامیر، در سال ۱۷۳۹م. در کتاب «در باب تربیت»، واژه «نقد» را در ادبیات روسیه استفاده کرد. البته لازم به ذکر است که به لفظ فرانسوی آن اشاره کرد.^۲ نقد ادبی در روسیه با ظهور نشریات ادبی، گسترش یافت. «مقالات ماهانه ادبی»، اولین مجله ادبی روسیه بود که در سال ۱۷۵۵ منتشر می‌شد و اولین نویسنده روس نقدنویسی را آغاز کرد ن. کارامزین بود. مهم‌ترین ویژگی‌های نقد ادبی روسیه قرن ۱۸ به شرح ذیل است:

- دیدگاه زبان‌شناسانه نسبت به اثر هنری که بیش‌ترین توجه به اشتباهات زبانی، به ویژه، در نیمه اول قرن ۱۸ معطوف بود و نوشته‌های لامانوسوف و سومارکوف در مرکز توجه بودند؛
- اصول اصلی نقد بیش‌تر مبتنی بر مکتب کلاسیسیزم بود؛
- اصول درون‌گرایانه که مرتبط با ظهور سنتیمنتالیسم بود.

جریان نقد ادبی در روسیه قرن ۱۹

در قرن ۱۹، جریان تاریخی نقد در بخش‌های مرتبط با نشریات ادبی و سایر مطبوعات شکل گرفت، به همین علت ارتباط تنگاتنگی با روزنامه‌نگاری این دوره دارد. در نیمه اول این قرن، سبک‌های مختلفی

۱. دابرینکو. تاریخ نقد ادبی روسیه. ۲۰۱۱: ۱۵۴.

۲. همان.

در نقد ادبی شکل گرفتند. نوشته‌های آ. پوشکین در مرکز توجه بودند، اما، در نیمه دوم قرن، برتری با سبک نقدنگاری مونوگرافی بود.

بیلینسکی و دابرابوف از پرکارترین منتقدان ادبی قرن ۱۹ به‌شمار می‌آیند. بیلینسکی در مجله «آتیچستونیه زاپیسی»، چندین سال سرپرستی بخش «تئاتر روسی در پتربورگ» را برعهده داشت و در آن گزارشات از نمایشنامه‌های خودش را می‌نوشت.

نقد ادبی در نیمه اول قرن ۱۹، مبتنی بر مکاتب ادبی کلاسیسیزم، سنتیمنتالیسم و رمانتیسم بود. ولی در نیمه دوم قرن ۱۹، جنبه‌های اجتماعی-سیاسی نقد فزونی یافت و پررنگ شد. واسیریون بیلینسکی، آپالون گریگوروف، نیکلای چرنیشفسکی، نیکلای دابرابوف، دمیتری پیساریف مهم‌ترین منتقدان ادبی قرن ۱۹م. روسیه محسوب می‌شوند.

در قرن ۱۹، محتوای جدیدی به نقد ادبی اضافه و سبب شکوفانی تفکر انتقادی شد و در جریان آن مکاتب و جریان‌های مختلفی شکل گرفتند که سبک‌های اصلی نقد را ایجاد کردند.

نقد ادبی در قرن بیست

اواخر قرن ۱۹ و قرن ۲۰م. دوره رشد صنعت و فرهنگ بود. در مقایسه با میانه قرن ۱۹م، سانسور به شدت کاهش و سطح سواد افزایش یافت. به همین سبب، تعداد زیادی روزنامه، مجله و کتاب منتشر می‌شدند و تیراژ آنها افزایش یافت. نقد ادبی هم در این دوره شکوفا شد. مکاتب امپرسیانیسم، سمبولیست، آکمیسیسم و فوتوریست شکل گرفتند. در میان منتقدان این دوره تعداد زیادی نویسنده و شاعر مانند الکساندر بلوک، نیکلای گومیلیف، ولادیمیر سالووف مشاهده می‌شوند. نقد روزنامه‌های «جمعی» در نیز در خارج از روسیه به وسیله ک.چوکوفسکی، آ.ایزمایلوف، پ.پیلکسی در این زمان پدیدار شد. هر چند بسیاری، این موضوع را برنمی‌تابند نسبت به آن دیدگاه منفی دارند.

نقش روزنامه‌ها در این دوره شایان توجه است. در شروع قرن ۲۰ روزنامه اهمیت بسیاری داشت و به عنوان منبع دریافت اطلاعات درباره زندگی ادبی و وسیله شکل‌گیری سلیقه ادبی جامعه اهل مطالعه روسیه شد. افرادی مانند چوکوفسکی و ایزامیلوف در روزنامه‌ها مقالاتی با مضامین ادبی-انتقادی می‌نگاشتند.

در نیمه دهه بیست قرن ۲۰م و با پایان یافتن جنگ داخلی، حکومت نوپای شوروی فرصتی یافت که به فرهنگ بپردازد. در این دوره آوانگارد شوروی شکوفا می‌شود. ولادیمیر مایاکوفسکی از جمله این افراد است.

فرمالیست‌ها از مهم‌ترین جریان‌های نقد ادبی در نیمه اول قرن بیست هستند و ویکتور شکلوفسکی و باریس ایخنباوم از مطرح‌ترین کنشگران این جریان به‌شمار می‌آیند. آنها بر استقلال از ادبیات و

همچنین استقلال رشد نقد ادبی از رشد اجتماع تأکید می‌کردند و عملکردهای منقدان سنتی را زیرسؤال می‌بردند.^۱ آنها مخالف گروه‌های مختلف ادبی-انتقادی سال‌های بیست و اوایل سال‌های سی، نقد مارکسیستی به سرپرستی لئون تروتسکی، حلقه باختین و همچنین نقد روانشناسی-تحلیلی به سرپرستی ایوان یرماکوف هستند.

در سال‌های ۱۹۲۸ تا ۱۹۳۴ م. اصول رئالیسم سوسیالیستی، سبک رسمی هنر شوروی، شکل گرفت و ابزاری برای سرکوبی مخالفان شد. در سال ۱۹۴۰ م. مجله «نقد ادبی» که از سوی بخش منتقدین اتحادیه نویسندگان راه‌اندازی شده بود، تعطیل شد. از این پس، نقد مستقیم، به وسیله حزب کنترل و جهت‌دهی می‌شد. در تمام روزنامه‌ها و مجلات، ستون‌ها و بخش‌هایی برای نقد ایجاد شد. تنوع گروه‌های نقد ادبی سال‌های بیست و سی قرن بیست، از بین رفت و تا زمان روی کار آمدن خروشچف، در سال‌های پنجاه و شصت، نقد رئالیسم سوسیالیستی حزب، مکتب بلامنازع بود. در دوره خروشچف، دو گروه مختلف شکل گرفت: گروه اول، نقد دموکراتیک که از افراد برجسته آن مارک شیگلوف، فئودور آبراموف، ولادیمیر لاکشین بودند و در مجله «نووی میر» مطالب‌شان را منتشر می‌کردند و گروه دوم، نقد ارتدوکسی که مقالاتشان در مجله «اکتبر» منتشر می‌شد.

در دهه هفتاد، نقد ملی‌گرایانه با ظهور مجله «مالادایا گواردیا» به وسیله وادیم کاژینوف، پیوتر پالیفسکی، ولادیمیر باندارینکو و ... شکل گرفت. در همین زمان، نقد «زیباشناسی» نیز با کوشش ناتالیا ایوانووا، سرگی چوپرینین و ... رشد کرد و گسترش یافت.^۲

سال‌های ۱۹۵۴ تا ۱۹۷۰ م. نقد ادبی غیر رسمی با عنوان «فرهنگ غیررسمی» شوروی نیز رشد کرد. مقالات برگرفته از این تفکر در مجلاتی که غیرقانونی منتشر می‌شدند و با نام‌های «۳۷»، «میتین ژورنال» و «سیورنایا پچتا» و ... به چاپ می‌رسیدند. از مهم‌ترین منقدین این گروه می‌توان به ویکتور کریبولین، بوریس ایوانوف و ... اشاره کرد.

مشخصه نقد پروستوریکا نیز در اواخر دهه هشتاد و اوایل دهه نود شکل گرفت. در این دوره، متون مربوط به «ادبیات بازگشتی» و پست مدرنیسم روسی دهه ۱۹۷۰ تا ۱۹۸۰ م. مشاهده می‌شود.

نقد ادبی پس از فروپاشی شوروی

پس از فروپاشی شوروی و در فضای بحث آزاد، چندین نسل از منقدان نقش اصلی را ایفا کردند: - نسل قدیمی که به «دهه شصتی‌ها» معروف بودند و به نقش اجتماعی ادبیات صحنه

۱. پرازوراوا. تاریخ نقد ادبی روسیه. ۲۰۰۹: ۴۳۲.

۱. همان.

می‌گذاشتند و از پیروان آن می‌توان به استانیسلاو کونیایف و استانیسلاو راسادین اشاره کرد.

- نسل میانه که در سال‌های هفتاد و دوران رکود برژنف رشد کردند و برخلاف نسل قدیمی، احساس تعلق به گروه یا دسته‌ای نداشتند و بسیاری از آنها دوباره به فرمالیسم و ساختارگرایی روسی ترغیب شدند. از بین بزرگان این نسل می‌توان از الکساندر گنیس، پیتورت وایل نام برد؛

- نسل جدید «سی‌ساله‌ها» که به منتقدین رئالیست و پست‌مدرنیسم تقسیم می‌شدند. از چهره‌های برجسته این نسل الکساندر آگییف، پاول باسینسکی، اولک دارک بودند.

- در قرن بیست و یکم، به‌خصوص سال‌های آغازین هزارهٔ دوازدهم، بین منتقدان سنتی و لیبرال فاصله افتاد. گروه اول از دهه شصتی‌ها تبعیت می‌کنند و گروه دوم از خط مشی فرمالیسم و ساختارگرایی روسی^۱. از افراد برجسته گروه اول می‌توان به یلنا پاگاریلیا، والریا پوستانوایا و گروه دوم به الکساندر ژیتینیوف، دانیلا داویدوف اشاره کرد.

رابطهٔ نقد ادبی و تاریخ ادبیات در روسیه

نقد یکی از بخش‌های اصلی ادبیات است، ولی نقش آن در مقایسه با تئوری و تاریخ ادبیات کم‌تر مشخص شده. آیا می‌شود نقد را به عنوان تفسیری برای اثر ادبی در نظر گرفت؟ چه چیزی در آن نقش محوری را خواهد داشت: آغاز علمی یا هنری؟ گیرنده آن کیست؟ اینها سؤالاتی هستند که به هنگام انجام یک کار نقد، بدون شک به‌وجود می‌آیند.

برای پاسخ‌گویی به این سؤالات، باید نقد را از تاریخ ادبیات جدا کرد. جداسازی سنتی تاریخ ادبیات و نقد ادبی در بستری زمانی قرار می‌گیرند. می‌توان موضوع مهم نقد ادبی، جریان ادبی معاصر و تاریخ ادبیات را متکی بر زمان گذشته دانست. این انفکاک در روسیه شکل گرفت و نقد ادبی مسیری جدا از تاریخ ادبیات را پیمود. ولی این پیمایش در یک راستا بود. بسیاری از نویسندگان به‌نام روس خود منتقدان برجسته‌ای بودند و آثار ادبی و یادداشت‌های انتقادی آنها غنای بیش‌تر نقد ادبی در روسیه را در پی داشت.

مقالات معروف پیساریف دربارهٔ پوشکین، بدون شک از برجسته‌ترین نقدهای ادبی به شمار می‌آیند، آثار پوشکین مهم‌ترین موضوعات در حوزهٔ نقد ادبی، طی دههٔ شصت قرن نوزده بودند. البته، لبهٔ تند بیش‌تر مباحث نقد ادبی، در این زمان، پیرامون آثار دیرزاوین و گوگول می‌چرخید. لوناچارسکی، در سال ۱۹۲۴م، در مقاله‌ای با عنوان «نیکلای گوگول»، در یکی از اولین نشریات ادبی شوروی به نام «کراسنایا نوف»، نوشت:

۱. ژیتکووا. تاریخ و تئوری نقد ادبی روسی قرن ۱۹. ۲۰۰۴: ۱۶۰.

«گوگول، از منظر زمانی با ما فاصله دارد و شاید هم از نظر روحی هم، ولی این شخصیت کم‌تر قهرمان و آزاردهنده است».

با وجود جداسازی نقد ادبی و تاریخ ادبیات، نزدیکی موضوعی و کنشگران آنها آنقدر زیاد بود که گاه نمی‌شد بین آنها تمایز قائل شد. بدین ترتیب با تمام اهمیتی معیارهای موقت در جداسازی نقد و تاریخ ادبیات همچنان نواقصی وجود دارد و این شاید به دلیل مشخص نبودن دقیق اصول و مؤلفه‌های نقد ادبی و اختلاف بین نظریه پردازان این حوزه بود. در حالی که گروهی بر این سخن پوشکین تأکید می‌کنند که: «نقد، علمی است که زیبایی و کاستی را در آثار هنری و ادبیات مشخص می‌کند»^۱. عده‌ای دیگر مانند بورسوف در «نقد به‌عنوان ادبیات» برآنند که نقد، حوزه‌ای از درک و نزدیک به اثر هنری است.

در تعیین مشخصات نقد، نه تنها موضوع نقد، بلکه شکل و ویژگی‌های سنجش حقایق ادبی را هم باید در نظر گرفت. زمانی که سنجش و ارزیابی مطرح می‌شود، نقد و تاریخ ادبیات، از هم جدا می‌شوند. تاریخ ادبیات اثر را در تقابل با سایر وقایع تاریخی بررسی می‌کند و بافت متنی ادبی و فرهنگی اولیه آن را احیاء و بازسازی می‌کند، ولی نقد اثر را در محدوده بدیهیات ارزیابی کرده و آن را یکی از برهان‌های خود در بافت کلی متن در نظر می‌گیرد.^۲

مشخص است که این دیدگاه‌ها بخشی از حقیقت را بازگو می‌کنند، زیرا در ذات نقد، عناصر هم علمی و هم هنری هستند. نقد با در نظرگیری اثر به عنوان هنر، نیروهای زندگی بخش هنر را وارد خود می‌کند. بیش‌تر منتقدان معروف روس، مانند ن. پالیوی (نویسنده، مورخ و منتقد ادبی)؛ د. وینوییتیتوف (شاعر و منتقد ادبی)؛ دروژنین (نویسنده و منتقد ادبی)؛ آ. گریگوروف (شاعر، نمایشنامه‌نویس و منتقد ادبی)؛ ن. چرنیشفسکی (نویسنده و منتقد ادبی) نویسنده بودند و یا اثری هنری داشتند. بیش‌تر شاعران قرن نهم تا ۲۰م. در روسیه، هم منتقدین بزرگی بودند.

منتقد با اسامی جدیدی که هنوز مشهور نشده‌اند سرو کار دارد. بسیاری از نویسندگان بزرگ روس، با نقد شناخته شدند. منتقدان ادبی روس، در اواخر قرن ۱۹ و اوایل قرن ۲۰، ویژگی‌های منحصر به فرد آثار پوشکین، لرمانتوف، گوگول، تولستوی، داستایفسکی را کشف کردند.

نقد می‌تواند سبب انگیزش و مسیردهی فعالیتهای نویسندگی شود و این نقشی بود که منتقدان بزرگ روس در ادبیات روسیه ایفا کردند. برای نمونه، تأثیر و بیلینسکی بر نویسندگانی همچون

۲. یاکوشین. نقد ادبی روسیه قرن ۱۸. ۲۰۰۵: ۸۱۶

۱. بیرنشتین. تاریخ هنر و نقد هنری. ۱۹۷۴: ۲۴۵

داستایفکسی، تورگینیف، سالووف انکارناپذیر است. پوشکین در این باره می‌گوید: «وضعیت نقد به خودی خود و چگونگی شکل‌گیری کلی ادبیات را نشان می‌دهد»^۱.

رابطه بین نقد و نویسنده ویژگی‌های پیچیده‌ای دارد. نویسندگان قرن ۱۸م، اولین آثار انتقادی را، بدون در نظرگیری لحن بیان و یا خصوصیات آن، توهین به خود تلقی می‌کردند. البته این وضعیت در قرون بعدی هم ادامه یافت. به برای نمونه، ایوان تورگینیف به این دلیل که در مجله «ساوریمینیک» مقاله‌ای از ن. دابرابوف دربارهٔ رمان «در آستانه» او چاپ شد از این نشریه استعفا داد. تورگینیف نقطه نظرات دابرابوف را نپذیرفت و آن را از ایدهٔ اصلی اثر به دور دانست.

اما به تدریج، نویسندگان به نقدها ارج نهادند. در سال ۱۹۳۵م، ویبیلینسکی (بنیانگذار نقد در روسیه) در مقاله‌ای با عنوان «دربارهٔ داستان‌های بلند روسی و داستان‌های بلند گوگول» با مهم ارزیابی کردن آثار گوگل و در نظرگیری داستان بلند «تابلو» اذعان می‌کند، عناصر عرفانی، ویژگی‌های هنری این اثر را کاسته است. نظر ویبیلینسکی، برای گوگول مهم بودند و گوگول در چاپ بعدی، در راستای نقد ویبیلینسکی تغییراتی را در داستان اعمال کرد. همچنین یادداشت‌های ن. استراخوف برای تولستوی و نوشته‌های آ. گریگوروف برای داستایفکسی از این دست هستند.

نقش نقد در ادبیات، در شرایط تاریخی مختلف، متفاوت است. به نظر چرنیشفسکی در مقاله «مشخصه‌های دورهٔ گوگول ادبیات روسی» نقد می‌تواند دنباله روی ادبیات باشد و چیزی بیش از ادبیات نباشد، ولی در عین حال مواقعی پیش می‌آید که نقد از ادبیات سبقت می‌گیرد و ادبیات را به دنبال خود میکشد.

تأثیر نشریات و روزنامه‌ها بر نقد ادبی

در گسترش نقد روسی خود روزنامه‌نگاری نقش مهمی ایفا کرد. نقد از همان ابتدا چاپ نشریات، در نیمه اول قرن ۱۸، در روسیه بخشی از آنها بودند. در تاریخ ادبیات و نقد روسیه قرن ۱۹، نقش مجلاتی همچون «ویستنیک یورپی»، «ماسکوفسکی تلگراف»، «ساوریمینیک»، «روسکایه سلوا»، «بیلیاتیکا چتینیا»، «روسکایا میسل»، «ساوریمینی ویستنیک» و ... بسیار زیاد است. در قرن ۱۹، ساختار مجلات روسی تغییر کرد و در پی برآورده‌سازی نیازهای گروه‌های روشنفکری بود. این ساختار، دوگانه و هم شامل ساختار جوانب ادبی-هنری و هم جوانب اجتماعی-سیاسی می‌شد. به عقیده ویبیلینسکی، نقد سبک خود را بر مجله تحمیل می‌کند و مجله بدون نقد، گویا سیمایی ندارد.

از مهم‌ترین نشریات این دوره که نماد و مصداق ابعاد اجتماعی-ادبی و علمی سال‌های ۱۸۶۰ -

۱۸۷۰م. بودند، می‌توان به «ساوریمینیک»، «روسکایه سلوا»، «آتیچیستونیه زاپیسی»، «دیلا»، «روسکایه باگاتستوا» اشاره کرد که ویژگی آموزشی آنها بسیار بالا بود و منتقدین ادبی همچون چرنیشفسکی، پیساریف، دابرابوف، میخایلووفسکی و ... نقدهای‌شان را در آنها منتشر می‌کردند. این مجلات به میزان زیادی ویژگی‌های نقد همچون خط‌مشی روشن‌گرانه، صریح و بی‌پرده‌گویی را دارا بودند و خط‌مشی اجتماعی-سیاسی نشریه را مشخص می‌کردند.

شایان ذکر است در روزنامه‌های ادبی قرن ۱۹، بخشی به نام نقد و کتاب‌شناسی وجود داشت. خصوصیات روزنامه اجازه نمی‌داد که بخش نقد، عظیم باشد. بلینسکی با اشاره به این موضوع می‌نویسد: «قطعا بخش نقد روزنامه، نمی‌تواند خیلی گسترده باشد»، در ادامه پیشنهاد می‌دهد که می‌توان بخش بزرگی را به کتاب‌شناسی اختصاص داد. پوشکین، بیلینسکی و نیکراسوف از جمله کسانی بودند که در بخش کتاب‌شناسی روزنامه‌های آن دوران فعال بودند.

نتیجه‌گیری

برآیند این گفتار بر آن است که نقد در روسیه متأثر از شرایط سیاسی و اجتماعی آن است. در ادبیات روسیه باستان، نقد آثار ادبی جایگاه خاصی نداشت و نقد ادبی در قرن ۱۸م. آغاز شد. سیما و محتوای نقد ادبی در جریان نقد ادبی توسعه یافت و دقیق شد. معنای واژه «نقد» دقیق‌تر و تصریح‌تر شد. مهم‌ترین ویژگی‌های نقد ادبی روسیه قرن ۱۸ عبارت بودند از دیدگاه زبان‌شناسانه، اصول نقد مبتنی بر مکتب کلاسیسیزم و اصول نقد مبتنی بر سنتیمنتالیسم. در قرن ۱۹، جریان تاریخی نقد در بخش‌های مرتبط با نشریات ادبی و سایر مطبوعات شکل گرفت، به همین علت ارتباط تنگاتنگی با روزنامه‌نگاری این دوره دارد. در نیمه اول این قرن، سبک‌های مختلفی در نقد ادبی شکل گرفتند. بیلینسکی و دابرابوف از پرکارترین منتقدین ادبی قرن ۱۹ به‌شمار می‌آیند. در نیمه دهه بیست قرن ۲۰م. و با پایان یافتن جنگ داخلی، حکومت نوپای شوروی فرصتی یافت که به فرهنگ بپردازد. فرمالیست‌ها از مهم‌ترین جریان‌های نقد ادبی در نیمه اول قرن بیست هستند و ویکتور شکلوفسکی و باریس ایخنباوم از مطرح‌ترین کنشگران این جریان به‌شمار می‌آیند. در سالهای ۱۹۲۸ تا ۱۹۳۴م. اصول رئالیسم سوسیالیستی، سبک رسمی هنر شوروی، شکل گرفت و ابزاری برای سرکوبی مخالفان شد. پس از فروپاشی شوروی و در فضای بحث آزاد، چندین نسل از منتقدین نقش اصلی را ایفا کردند، نسل قدیمی که به «دهه شصتی‌ها» معروف بودند، نسل میانه که در سال‌های هفتاد و دوران رکود برژنف رشد کردند و نسل جدید «سی‌ساله‌ها» در قرن بیست و یکم، به‌خصوص سال‌های آغازین هزاره دوهزار، بین منتقدان سنتی و لیبرال فاصله افتاد. گروه اول از دهه شصتی‌ها تبعیت می‌کنند و گروه دوم از خط‌مشی فرمالیسم و ساختارگرایی روسی.

1. Бернштейн Б.М. *История искусств и художественная критика*. – М.: Сов. художник, 1974.
2. Бурсов Б.И. *Критика как литература*. - Л. 1976.
3. Добренко Е., Тиханова. *История русской литературной критики: советская и постсоветская эпохи*. –М: Новое литературное обозрение, 2011.
4. Житкова Л.Н. *История и теория русской литературной критики XIX века*. – Екатеринбург, 2004.
5. Коновалов В.Н, Воронова Л.Я. и др. *Жанры русской литературной критики 70–80-х годов XIX в.* – Казань. 1991.
6. Михайлова М.В. *История русской литературной критики конца XIX – начала XX века*. – М. 1985.
7. Прозорова В.В. *История русской литературной критики*. – М.: 2009.
8. Тихомиров В.В. *Развитие литературно-критического метода В.Г.Белинского*. – СПб. 2007.
9. Якушин Н.И. *Русская литературная критика XVIII начала XX века*:– М.: 2005.



A Quick Look at the Background of the Russian Literary Criticism

ShahramHemmatzadeh¹

Assistant Professor of Russian department at ShahidBeheshti University,
Tehran, Iran.

Literary criticism is the interpretation and the evaluation of the literary works, which describes literary point of views and principles of schools and effects the literary streams. Literary criticism depends on the literature theory, history of the literature, philosophy and aesthetics and it's in close relation with other sciences such as history, politics, linguistics and bibliography. Literary criticism is the science of considering features and aspects and interpreting the strong and weak points of a literary work and is the analysis and evaluation of it alongside with description of different complicated aspects of literary works and it's a method for evaluating the validation of them. Literary criticism can be in style of theoretical discourse based on the literary theory or it can also be in the style of practical criticism which is more detailed and is like a reportage regarding the literary work. The literary criticism of a literary piece of work is sometimes formed with some notes similar to reportage, often like journals in the procedure of its establishment. And in some cases it's joined with some views or opinions about the valuation. This subject has a long history in Russia, where is the country of noticeable literary works, and it has overshadowed the world's literary criticism trend. It has been affected by the social and political conditions of each age and has also had some effects on them. Considering the importance of literary criticism in Russia and its effectiveness on world's literary criticism, it's all based on the background of it in Russia. The adjustment of this text is based on the descriptive-analytic method.

Keywords: Literary Criticism, Russia, Soviet Union, History, Schools.

¹ E-mail: email2hemmatzadeh@yahoo.com



بررسی نقش رئالیسم ادبیات روسی در ادب فارسی

معصومه معتمدنیا^۱

استادیار گروه زبان روسی دانشگاه مازندران،

بابلسر، ایران

در مقاله حاضر ابتدا به اجمال، به ویژگی‌های مکتب ادبی رئالیسم پرداخته شده است؛ از جمله این‌که رئالیسم روسی، پدیده‌ای مختص ادبیات عصر طلایی روسیه است و نویسندگان ایرانی تحت تأثیر این مکتب ادبی، آثار جاودانی به مقتضای زمان خود خلق کرده‌اند. سپس با بررسی ویژگی‌های رئالیسم روسی و نیز استفاده از دستاوردهای نویسندگان بزرگ آن کشور، دیدگاه نویسنده مقاله درباره مسائل مختلف اجتماعی دوران خویش بیان می‌شود.

واژه‌های کلیدی: مکتب ادبی رئالیسم، رئالیسم روسی، ادبیات عصر طلایی، نویسندگان ایرانی، دست‌آورد، مسائل مختلف اجتماعی.

^۱ m.motamednia@umz.ac.ir

مقدمه

«ادبیات» پدیده‌ای جهانی است و ادبیات تطبیقی مطالعه ادبیات در فراسوی مرزهای ملی و زبانی است. ادبیات تطبیقی همان ادبیات و بدون هیچ صفت محدودکننده‌ای برای پژوهشگر است و ابزاری برای وانگری ادیبان جهان و دریچه‌ای برای دیدن افکار و شنیدن حرف‌های آدم‌ها از هر رنگ و نژادی است (ر.ک؛ ساجدی، ۱۳۸۷: ۲۹). پژوهنده ادبیات تطبیقی همواره در خط مرز مشترک میان ادبیات ملل مختلف ایستاده‌است و از این نقطه به بررسی خط سیر ادبیات می‌پردازد تا بر اساس روابط بین آنها، به کشف جریان‌های کلی آن دست یابد. تحقیق و مطالعه دقیق در آثار سخنوران، تألیفات، موضوعات، احساسات و افکار به کشف روابط متبادل میان ادبیات منتهی می‌شود. از این‌رو، این‌گونه مطالعه به معلومات گسترده‌ای نیازمند است تا تحقیقات در مسیر علمی و روشی تحقیقی قرار گیرد. لازمه تحقیق در ادبیات تطبیقی توانایی خواندن متون ادبی گوناگون به زبان‌های اصلی است.

فلاسفه اولین کسانی بودند که بین رئالیسم اروپایی و رئالیسم انتقادی فرق گذاشتند. اصطلاح رئالیسم انتقادی را برای اولین بار لوکاج برای قلمرو وسیع‌تری از ادبیات پیشنهاد کرد. منظور او از مفهوم رئالیسم انتقادی تحلیل آثار رمان‌نویسان و نمایشنامه‌نویسانی مانند (نیکلای گوگول، بالزاک، زولا...) بود و ارجاع زیبایی‌شناختی و ایدئولوژیک به آثار ادبی کشورهای سوسیالیستی به گفته او «از نمایش واقعیت موجود، برای تخیل وضع یک گروه اجتماعی و قدرت‌ها و امکانات آن در آینده بهره می‌جستند. حال این سؤال پیش می‌آید که اهمیت رئالیسم انتقادی نزد لوکاج ناشی از چه بود؟ از آنجا که اهمیت آثار رئالیسم انتقادی، در بازتاب و انعکاس انگاره‌های متناقض پنهان شده در یک نظام اجتماعی است، این نوع پردازش هنری اولویت می‌یابد. بر اساس اصطلاح بازتاب به نظر صرفاً ارائه پوخته سطحی واقعیت نیست، بلکه بازتابی حقیقی‌تر و پویاتر از واقعیت است. نهایتاً با طرح سؤال فوق، دریچه‌ای باز می‌شود تا به جنبه‌های مختلف رئالیسم انتقادی و چگونگی شکل‌گیری آن در عمق آثار نمایشی گوگول که بر دورنمای کلی یک جامعه و بازتابی واقع‌گراانه همراه است، بپردازیم. در مقاله حاضر به ویژگی‌های مکتب ادبی رئالیسم پرداخته شده است. سؤال اساسی پژوهش بدین شرح است: آیا سبک رئالیسم در ادبیات ایران، از ادبیات روسیه تأثیری مستقیم پذیرفته است؟

پیشینه تحقیق

درباره موضوع حاضر، تحقیق و بررسی مستقیمی در این مورد انجام نشده‌است. با مراجعه به کتابخانه‌های ملی، دانشگاه تهران، دانشگاه هنر تهران، فرهنگستان، دانشگاه آزاد اسلامی تهران، دانشگاه تربیت مدرس و پایان‌نامه‌هایی که در پایگاه‌های اینترنتی ایران داگ و نورمگز صورت گرفته که در راستای این موضوع و به شرح ذیل است:

۱. ادبیات و سیاست رئالیسم انتقادی در ادبیات ایران، عبدالله بابلی‌نیا، کارشناسی ارشد، ۱۳۹۰، دانشگاه فردوسی مشهد، استاد راهنما: علیرضا شامی.
۲. تحلیل عملکرد سیاست در هنر با توجه به استالینیسیم در رئالیسم سوسیالیستی، محمد تقی قزل سفلی، کارشناسی ارشد، ۱۳۸۰، دانشگاه تهران، استاد راهنما: رسول محمدی.

۳. بررسی تطبیقی علیت و ضرورت در رئالیسم انتقادی، منصور محمدی، کارشناسی ارشد، ۱۳۹۱، دانشگاه تبریز، استاد راهنما: محمد علی امینی.
۴. زمان و فضای داستانی در رمان نو، مسعود سنجراتی، کارشناسی ارشد، ۱۳۷۵، دانشگاه تهران، استاد راهنما: سعید بهرام.
۵. بازتاب رئالیسم انتقادی روسیه در ادبیات فارسی معاصر، ناهید اکبرزاده، کارشناسی ارشد، ۱۳۹۲، دانشگاه تهران، استاد راهنما: جان اله کریمی مطهر.

روش تحقیق

این تحقیق به روش «تحلیل - توصیفی» انجام گرفته است. در مراحل تحقیق ابتدا منابع مطالعاتی همانند کتب، مقالات موجود در نشریات و مجلات، پایان‌نامه‌ها، اطلاعات الکترونیکی، در ارتباط با موضوع شناسایی و مورد مطالعه قرار می‌گیرند. سپس با جمع‌آوری اطلاعات و دسته‌بندی آنها، حوزه تحلیلی مشخص شده است.

نگاهی تاریخی به ادبیات روسیه

نخستین ساکنان ثبت شده روسیه، اسلاوهای شرقی شعبه‌ای از نژاد هند و اروپایی هستند که در اطراف رود دانوب زندگی می‌کردند. در قرن نهم میلادی مراکز حکومتی، کییف و نووگوراد بودند. در سال ۹۸۸ و قبل از آنکه مردم روسیه توسط ولادیمیر کبیر به آیین ارتدوکس شرقی بگروند، به پرستش ارواح نیاکان و نیروهای طبیعی مشغول بودند. با ورود مسیحیت کتاب‌های مذهبی به زبان اسلاوونیک جنوبی نیز به این سرزمین وارد شد. که خود این الفبا نیز مطابق روایات در سال ۸۵۵ توسط قدیس سریل که به رسول اسلاوها معروف است، از تلفیق الفبای یونانی، آرامی قطبی و چند حرف ابداعی خودش اختراع شده بود و این نخستین الفبای روسی است که پس از گذشت زمان به صورت زبان ادبی و محاوره‌ای درآمده است. ولادیمیر کبیر و جانشینانش طرفدار دانش‌اندوزی و نسخه‌برداری کتاب‌ها و تأسیس مدارس بودند و البته عمده مدارس، مدارس تربیت روحانیون بود و کتاب‌هایی که استنساخ می‌شدند، بیشتر کتاب‌های مذهبی بودند. حمله مغول‌ها در سال ۱۲۳۸ میلادی به سرتاسر روسیه باعث ویران شدن بسیاری از شهرها شد. کییف نیز از جمله این شهرها بود که پس از ویرانی آن تحصیل‌کردگان رو به جانب شمال و عملاً مسکو گذاشتند، بدین ترتیب این شهر به صورت مرکز تمدن روسیه در آمد. تاتارها به مدت ۲ قرن بر مردم حکومت کردند تا سرانجام در سال ۱۴۸۰ توسط شاهزاده ایوان سوم بساطشان برچیده شد. او کسی بود که برای اولین بار حکومت یکپارچه همراه با استبداد را حاکم کرد. روسیه تقریباً دویست سال از دنیا عقب بود و تا قرن هفدهم از رنسانس تاثیر نپذیرفته بود. در سال ۱۶۸۲ با به سلطنت رسیدن پترکبیر، غربی‌سازی و تشویق به غربی شدن آغاز شد و به‌ویژه از تمدن آلمان و فرانسه تاثیر پذیرفت. اعزام دانشجو و آوردن مربی آغاز شده و این روند تا زمان الیزابت (یلیزاویتا) و کاترین دوم (یکاترینا) پیگیری شد. با وجود این که پتر و جانشینانش به دنبال پیشرفت‌های فرهنگی بودند بر مردم ظلم و ستم روا می‌داشتند و تحصیلات و آموزش فرهنگی مختص اشراف و ثروتمندان بود و برای مردم عادی تعلیم و تربیتی وجود نداشت (جیمز ای. استریکلر، ۱۳۸۳).

در قرن هجدهم تفکرات آزادی‌خواهی با وجود سانسورها به مطبوعات راه یافت و در همین دوران بود که الکساندر رادیشف اثر «سفرنامه از پتربورگ به مسکو» را منتشر کرد و در آن به روشنگری‌هایی دربارهٔ حکومت دیکتاتوری و برده‌داری پرداخت که همین کتاب باعث تبعیدش به سیبری شد و اولین قربانی اصلاحات در روسیه شد. شکست ناپلئون به بیداری ملی کمک کرد، تا حدی که نارضایتی‌ها سبب کودتای نافرجام افسران ارتش پس از مرگ الکساندر اول شد که البته توسط نیکلای اول درهم کوبیده شد. انقلابیون به سرعت سرکوب شدند، نیکلای اول بعد از شکست دادن انقلابیون حکومت دیکتاتوری شدیدی را حاکم کرد. چیزی که روشن است تا پیش از قرن نوزدهم هیچ اشرافی که بتوان آن را در ادبیات جهان مطرح دانست، در روسیه خلق نشده بود. کهن‌ترین کتاب‌های باقی مانده انجیل‌ها هستند. چیز دیگری که از گذشته باقی مانده بود سرودها و ترانه‌های مذهبی و غیر مذهبی بودند که سینه به سینه منتقل می‌شدند. آثار غیر مذهبی شامل ۳ گروه بودند:

الف) ترانه‌های خرمن‌برداری، ترانه‌های عاشقانه، سرودهای عزاداری، جادوگری، چیستان‌ها؛

ب) روایات نیمه‌تاریخی که با افسانه‌ها آمیخته بودند؛

ج) رمان‌سهای منشور آهنگین.

یکی از این داستان‌ها که قدیمی‌ترین شاهکار مکتوب ادبیات روسیه شناخته می‌شود، «سرود هنگ ایگور» است که داستان هجوم ناکام سپاه شاهزاده نووگوراد را بر زردپوستان اورال (معروف به پالوتسی‌های بیگانه) در سال ۱۱۸۵ را بیان می‌کند (کریمی، ۱۳۸۶).

سیر مکتب ادبی رئالیسم روسیه

پس از ثبات اتحاد جماهیر شوروی، ادبیات بیش‌تر به ستایش رژیم تازه و شرح داستان‌های انقلابی و توصیف تلاش و مبارزه مردم و بیان امید به آینده اختصاص یافت. از سال ۱۹۱۷ تمام مظاهر ادبی تحت سانسور شدید بودند و به طور کلی شکل تبلیغاتی و تعلیمی داشتند در مجموع آثار خلق شده در زمان شوروی نتوانستند در ادبیات جهان جایگاهی احراز کنند. از همان آغاز انقلاب شعر ابزار افزایش و ایجاد امید و شور و حرارت شد و باعث اوج گرفتن احساسات و هیجانات انقلابیون شد و مضمون‌های عمدهٔ زندگی طبقه کارگر، تجربیات و رویدادهای روستایی و شور و شوق بریدن از گذشته و برقراری نظامی نو بود. چهره‌های برجسته این جریان «سرگئی یسنین»^۱ شاعر روستاها و «ولادیمیر مایاکوفسکی»^۲ که از ادبیات به‌عنوان حربهٔ اجتماعی استفاده می‌کرد، هستند که به دلیل استفاده از واژه‌ها و عبارات جاری در شعر روسی توانستند با توده‌های مردم ارتباط برقرار کنند.

از شاعرانی که از قلم خود در جهت دلخوشی نظام حاکم استفاده نکردند، می‌توان از «باریس پاسترناک»^۳ و «آنا آخمتاوا»^۴ نام برد که باریس پاسترناک به سبب نوشتن دکتر ژواگو برندهٔ جایزه

^۱ Sergei Yesenin.

^۲ Vladimir Mayakovsky.

^۳ Boris Pasternak.

^۴ Anna Akhmatova.

نوبل شد. به طور کلی رمان و داستان کوتاه در مسیر همان گرایش‌هایی پیش رفته‌اند که شعر پیموده است و در این راستا نویسندگانی چون «یوگنی زامیاتین»، «ایزاک بابل»، «الکسی تالستوی» و «الکساندر ویچ شولوخوف» را می‌توان نام برد. در زمان شوروی در زمینه طنز آثار قابل مطرح کردن وجود ندارد، اما برخی قطعات شاد و خنده‌دار هستند که جنبه تعلیمی دارند.

طنزنویسان نیز در جهت هجو سرمایه‌داری می‌کوشیدند و همین‌طور مطالبی در تمسخر هرگونه سرمایه‌داری، مانند داستانی که یادگار سفری به آمریکا و به هجو این کشور پرداخته است را پدید می‌آوردند. بزرگ‌ترین فکاهی‌نویس اتحاد شوروی «میخائیل میخائیلویچ زوشچنکو» است که با داستان‌ها و طرح‌های کوتاه‌اش سبب تمسخر فساد کمونیستی، تشریفات اداری، علم و نظایر آن می‌پردازد، آثار او در مطبوعات کمونیستی مورد حمله قرار گرفت و خود او هم در سال ۱۹۴۶ از ادبیات شوروی «پاکسازی» شد. از سال‌های ۳۰ تا ۷۰ قرن بیستم، برخی از نویسندگان به مبارزه با رئالیسم سوسیالیستی برخاستند و بین آنها می‌توان به نویسندگان صاحب‌نامی مانند «آلکساندر سولژنیتسین» و «باریس پاسترناک»، شاعرانی مانند «یوگنی یفتوشنکو» و «یوسیف برودسکی» اشاره نمود. دیگران مانند «میخائیل شولوخوف»^۱ راه دیگری به غیر از کنار آمدن با سیستم ندیدند. شاعران بزرگی مانند «ولادیمیر مایاکوفسکی» و «سرگی یسنین» راهی به غیر از خودکشی نیافتند. آنان که زنده ماندند یا جلائی وطن کردند و یا آثارشان چاپ نشد. داستان‌های کوتاه «ایوان بونین» و رمان‌های «ولادیمیر نابوکوف»^۲، آثار «باریس پاسترناک» و «میخائیل بولگاکوف»^۳ و شعرهای «آنا آخماتووا» از این دست هستند.

رئالیسم در ادبیات

این نهضت در قرن ۱۸ در اروپا پدید آمد و در قرن نوزدهم به سرعت راه پیشرفت را طی کرد و بزرگ‌ترین و درخشان‌ترین مکتب ادبی جهان شد. به همین جهت این نهضت را می‌باید به دو دوره تقسیم کرد: یکی رئالیسم قرن هجده که پیشاهنگان آن در انگلستان دانیل دوفو^۴ و هنری فیلدینگ هستند و دیگری رئالیسم قرن نوزده که پیشوایان آن در فرانسه بومارشه، مرسیه، گوستاوفلوبر^۵ و بالزاک^۶، در انگلستان چارلز دیکنز^۷ و هنری جیمز و در روسیه تولستوی، تورگینف، گونچاروف، داستایوسکی و ماکسیم گورکی بوده‌اند. پیروان این مکتب برخلاف رومانتیک‌ها به توصیف توده و زندگی اجتماع خویش می‌پردازند و آن را چنان که هست تشریح می‌کنند. هنرمند رئالیست همواره سعی دارد زندگی را به آن شکلی که واقعاً هست، نمایش دهد نه به آن شکلی که باید باشد. هدف هنرمندان این مکتب کنکاش و

^۱ Michaaail Sholokhov

^۲ Vladimir Nabakov

^۳ Mikhail Bolgakov

^۴ Daniel Defoe

^۵ Gustave Flaubert

^۶ Honore de Balzac

^۷ Charles Dickens.

پی‌بردن و نمایاندن چگونگی واقعی هر چیز و بستگی‌های درونی دیگر پدیده‌ها است. از این جهت رئالیست همیشه در مقابل ایده‌نالیست و رومانیتیک قرار می‌گیرد. افراط ورزیدن بیش از حد در احساسات توسط هنرمندان رمانتیک باعث شد که آنها به تدریج از واقعیات اطراف خود دور شوند، غرق شدن در تخیلات باعث شد که پیوند خود را با مردم و دنیای واقعی قطع کنند. در این شرایط کم‌کم نویسندگان دیگری پدیدار شدند که در آثارشان اجتماع را با تمام خوبی‌ها و بدی‌هایش به تصویر کشیدند و چهره‌ای از زندگی واقعی را نشان دادند. در این زمان بود که مکتب رئالیسم یا واقع‌گرایی ادبی در فرانسه شکل گرفت. در این مکتب برخلاف رمانتیک به واقعیت اهمیت داده می‌شد و مشکلات و مسائل اجتماعی مطرح می‌شد و تنها چیزهایی که دیده می‌شد بیان می‌گردید و حتی به شعر نیز به اندازهٔ رمان اهمیت داده نمی‌شد. از معروف‌ترین نویسندگان رئالیست انوره دو بالزاک با اثر معروفش «کمدی انسانی»^۱ است که به عنوان پیشوای مکتب رئالیسم در ادبیات شناخته شد. این رمان دربارهٔ جامعه پاریس در قرن ۱۹ نوشته شده بود. بالزاک معتقد بود نباید دربارهٔ کسی یا چیزی که هرگز ندیده‌است بنویسد. از دیگر نویسندگان معروف این سبک گوستاو فلوربر با کتاب «مادام بواری»^۲ که به عنوان «کتاب مقدس رئالیسم» شناخته شده‌است. این کتاب به تمامی اصول این مکتب پایبند است، همچنین استاندال با رمان معروفش «سرخ و سیاه» و گی دومو پاسان با داستانی چون «گردنبند» که عمده شهرتش به خاطر داستان‌های کوتاه رئالیستی است.

رئالیسم ادبی در روسیه با داستان «شنل» اثر نیکلای گوگول آغاز شد. وی واقعیت‌های روسیه معاصر خود را به-وسیلهٔ هجو و طنز بیان می‌کرد، اما معروف‌ترین رمان‌های رئالیستی روس مانند «جنگ و صلح، آنا کارنینا و رستاخیز» مربوط به نویسندهٔ بزرگی چون «لئون تولستوی» است و اما بیش‌تر داستان‌های فئودور داستایوفسکی به «رئالیسم روانکاوانه» معروف هستند در شاهکارش «جنایت و مکافات» مستقیماً با اثرات روانی جنایت بر روح شخصیتش سرو کار دارد. اینجا لازم است از ایوان گنچاروف^۳ با اثر جاودانش «بلوموف» یاد کنیم، در این رمان کاهلی و سستی طبقهٔ اشراف روس بررسی می‌شود. همچنین ماکسیم گورکی که امضای او در زبان روسی به معنای «تلخ و بینوا» شهرت بسیار یافت. داستان‌های او بیش‌تر بیان زندگی انسان‌های مطرود از اجتماع و فرودست است که ذاتاً خلاف‌کار نیستند و جامعه مسئول بدبختی آنهاست و کورمال به دنبال نوری می‌گردند. همین‌طور از آنتوان چخوف که تحصیل اصلی او در رشتهٔ پزشکی بود، اما بعدها به فعالیت ادبی روی آورد (نوری، ۱۳۸۹).

واژهٔ رئالیسم

رئالیسم از ریشهٔ لاتینی Realis آمده‌است، از ماده Rerum یعنی شیئی که آن را می‌توان واقعی و صاحب شیئیت (چیزمندی) ترجمه کرد. یعنی هر چه که به شیئی و پدیده‌های واقعی مستقل از ذهن ما

^۱ The Human Comedy.

^۲ Madame Bovary.

^۳ Gencharov.

تکیه کند و آن را ملاک قرار دهد. مکتب رئالیسم نقطه مقابل مکتب آرمان‌گرایی (ایده‌آلیسم) است که وجود جهان خارجی را نفی کرده و همه چیز را تصورات و خیالات ذهنی می‌داند.

رئالیسم مکتبی است که بر بیان واقعیت‌ها و زندگانی، همان‌گونه که هست، تکیه دارد. به بررسی دقیق رفتارهای آدمیان، حالت‌های روحی آنان، محرومیت‌ها و بی‌رحمی‌ها و فساد جامعه می‌پردازد و علت‌های آن‌ها را بیان می‌کند. بالزاک نویسنده فرانسوی، تولستوی نویسنده روسی، دیکنز نویسنده انگلیسی، از پیشگامان این سبک بوده‌اند. مکتب رئالیسم در نیمه دوم سده نوزدهم میلادی پدید آمد (نوری، ۱۳۸۹: ۱۶۸).

رئالیسم به معنای واقعیت‌عینی، بدون خوشایندگری و احساساتی‌گری است. این جنبش در تقابل با آرمان‌گرایی (ایده‌آلیسم)، نئوکلاسیسم و در جریان انقلاب صنعتی فرانسه پدید آمده‌است و هدف هنرمندان این جنبش، بیان واقعیت مطلق است (نوری، ۱۳۸۹ ص ۹۸). رئالیسم به اصالت واقعیت و به وجود جهان خارج و مستقل از ادراک انسان باور دارد. ایده‌آلیست‌ها همه موجودات و آن‌چه را که انسان در جهان درک می‌کند، تصورات ذهنی و وابسته به ذهن انسان می‌دانند و معتقدند که اگر من که همه چیز را ادراک می‌کنم نباشم، دیگر نمی‌توان گفت که چیزی هست. در حالی که به باور رئالیستی، اگر انسان‌ها نیز از میان بروند، جهان خارج همچنان وجود خواهد داشت. به طور کلی یک رئالیست، موجودات جهان خارج را واقعی و دارای وجودی مستقل از ذهن انسان می‌داند. اکنون نیز در آثار بسیاری از هنرمندان مترقی جهان سرمایه‌داری، اسلوب واقع‌گرایی نقادانه ادامه دارد و آرایه خلاق آن به صورت رئالیسم انقلابی یا سوسیالیستی درآمده‌است. این اسلوب، واقعیت‌پویا، مشخص و تاریخی را در سمت حرکت انقلابی آن در آثار هنری مجسم می‌کند و از آن‌جا که هنرمند در این جا مجهز به آگاهی اجتماعی است، برخوردش به پدیده‌های اجتماعی و تاریخی برخوردی است در اوج احساس مسئولیت و تعهد و آگاهی و قهرمانان مثبت طراز نوی را از میان تاریخ به میان می‌کشد. معمولاً ماکسیم گورکی را اندیشه‌پرداز این مکتب، و اثرش **مادر** را نخستین اثر هنری ناشی از این اسلوب می‌شمرند. هدف حقیقی رئالیسم تشخیص تأثیر محیط و اجتماع در واقعیت‌های زندگی و تحلیل و شناساندن دقیق «تیپ‌ها» بی است که در اجتماع به وجود می‌آیند.

رئالیسم نخستین در روسیه

این دوره را باید دوره عظمت ادبیات روسیه برشمرد. در هیچ دوره‌ای، ادبیات روسیه مانند این دوره دارای نویسندگان بزرگ و آثار گرانبها نبوده‌است. رئالیسم روسیه نخست با داستان کوتاه «شنل» اثر گوگول آغاز شد. پس از گوگول، گانچاروف با نوشتن رمان «آبلوموف» توانست برای نخستین بار به سبک بالزاک، بهترین تیپ روس را بیافریند. نویسنده بزرگ دیگر این دوره تورگنیف بود که با نگارش «قصه‌های شکارچی»، «رودین» و «پدران و فرزندان» و سایر آثار خود تحلیلی از تیپ‌های مختلف مردم روسیه را ارائه داد. تالستوی را می‌توان بزرگ‌ترین نماینده رئالیسم نخستین روسیه به‌شمار آورد. تالستوی با آفریدن تیپ‌های واقعی از مردم روسیه و با کشف و تحلیل خصوصیات زندگی و دردهای اجتماعی این مردم، نویسنده‌ای رئالیست به‌شمار می‌رود. رمان «جنگ و صلح» را شاهکار آثار رئالیستی

روسیه می‌دانند. همزمان با تالستوی، داستایفسکی نمایندهٔ بدبینی و یأس این دوره شمرده می‌شود. قهرمانان وی مجرم و قربانی هستند و اغلب گذشتهٔ خود را در برابر دیگران اعتراف می‌کنند (مارسل ارهار، ۱۳۸۹ص ۸۴).

رئالیسم در برابر ادبیات بورژوازی عصر حاضر (مدرنیسم)

مارتین استوارت در مورد تقسیم‌بندی ادبیات معاصر از نگاه لوکاچ به رئالیسم (انتقادی) و مدرنیسم، می‌نویسد: «نظر لوکاچ در معنای رئالیسم معاصر (۱۹۵۷) این است که ادبیات بورژوازی قرن بیستم می‌تواند به دو سبک عمده تقسیم شود: «مدرنیسم و آنچه او رئالیسم انتقادی می‌نامد. وجه مشخصه مدرنیسم، دل‌مشغولی آن به طبع‌آزمایی فرمی (صوری)^۱ تعلق خاطر به تکنیک به بهای بی‌تلفاتی به محتوای روایی^۲ و ذهن‌گرایی مشددی است که آدمی را اساساً منزوی و بیگانه از هم‌نوعانش تصویر می‌کند. هنرمند مدرنیست، در دید کلی، وضعیت انسان را با چشمی آکنده از نومیدی می‌نگرد، و گویی فرصت چندانی برای دگرگونی قائل نیست. مدرنیست‌ها عموماً از خود بیگانگی را بخشی از طبیعت انسان می‌انگارند، حال آنکه از نظر مارکسیست‌ها وضعیتی است که آن را نوع خاصی از نظام اجتماعی-سیاسی (یعنی سرمایه‌داری بورژوازی) ایجاد می‌کند. لوکاچ کار نویسندگانی همچون فرانتس کافکا، جیمز جویس و ساموئل بکت را بازنمود اخلاق مدرنیستی برمی‌شمارد. از سوی دیگر رئالیسم انتقادی تا حد زیادی بر مفهوم قرن نوزدهمی این واژه انطباق دارد (روایت حطی، موقعیت‌ها و شخصیت‌های باورکردنی مبتنی بر الگوهای زندگی واقعی، سبک نوشتاری ادبی و شفاف) به اضافه آن‌چه لوکاچ حس بی‌طرفی انتقادی می‌نامد (رامین، ۱۳۸۹: ۲۹۴). و این بی‌طرفی انتقادی، چنان است که آن را به درستی در داستان‌های توماس مان، نویسنده آلمانی به کار می‌گیرد» (همان: ۲۹۴). استوارت در ادامه توضیح می‌دهد که از نظر لوکاچ در جامعه سرمایه‌داری نویسنده بر سر دوراهی قرار می‌گیرد: «در سبک نگارش بسیار جدلی لوکاچ، نویسنده بورژوا به گونه‌ای تصویر می‌شود که گویی در برابر انتخاب روشنی از نظام‌های ارزشی قرار دارد: «مسئلهٔ انتخاب بین یک مدرنیسم پرجاذبه به لحاظ ریباشناسی ولی منحنی، و یک رئالیسم انتقادی سودمند؛ انتخابی است بین فرانتس کافکا و توماس مان».

بنابراین ارزش ادبیات بورژوازی برای لوکاچ باید براساس محتوای رئالیستی انتقادی آن تعیین شود، یعنی براساس آن حد از آگاهی انتقادی که ادبیات بورژوازی از مکانیسم‌های فراگیر عملکرد یک اجتماع به دست می‌دهد. لوکاچ، کم و بیش همچون سارتر، خواهان آن است که نویسنده به گونه‌ای بنویسد که آگاهی و مسئولیت نسبت به جهان را در همگان برانگیزد» (همان: ۲۹۴).

به گفته استوارت، لوکاچ هنرمند مدرن را تنها درگیر در حوزهٔ فرم بدون در نظر گرفتن محتوا و از طرفی بازتاب انسان در وضعیتی منزوی می‌داند. در رابطه بازتاب انزوا و بیگانگی لوکاچ در مقاله‌ای از عبارت «بازگشت به خویشتن خود» استفاده می‌کند و می‌نویسد: «این عبارت «بازگشت به خویشتن

^۱ Formal Experimental.

^۲ Narrative Content.

خود» که غیراصولی، بدون تعمق و خودسرانه است چیزی نیست جز اعتراض مایوسانه علیه جهانی که حاکمیت هنری هنرمند را فقط در این فضای حرد و حقیر ذهنی مجاز می‌شمرد» (لوکاچ، ۱۳۷۶: ۴۵). لوکاچ در ادامه از وضعیت هنر مدرن و تکثر معنای آثار هنری این‌گونه توضیح می‌دهد: «ویژگی آزادی مدرن هنری را می‌توان به مثابه آزادی نامحدود ذهنی در زمینه بیان فردی دریافته‌های هنری بی‌واسطه فرد تعریف کرد. بنابراین در اکثر موارد این بیان هنری - حتی اگر موضوع آن زندگی اجتماعی و دنیای عینی خارج نیز باشد - به شکل دریافت بی‌واسطه فردی به منصف ظهور می‌رسد. با این همه هر کسی می‌داند که این جلوه و نمود در هیچ جامعه‌ای نمی‌تواند با ماهیت واقعیت‌های اجتماعی و با نیروهای عمل‌کننده آن جامعه هم‌آهنگ و هم‌راستا باشد. اکثر هنرمندان مدرن نمی‌توانند با حیات اجتماعی آشنایی پیدا کنند چون آنان مایلند آزادی را به صورت انتزاعی و فردی تجربه کنند، آن هم در حالی که جهان سرمایه‌داری به صورت روزافزونی مرتجع‌تر و آزادی محدود به برداشت و بیان ذهنی فرد می‌شود. بیگانگی اجتماعی ناگزیر هنرمند با حیات عمومی جامعه نیز در همین چارچوب باید مورد بحث قرار گیرد، چرا که از متعلقات لاینفک این مبحث است.

در همین محدوده باید هم‌چنین از روند سیاست‌های چند دهه اخیر ذکری به میان آورد که به «بازگشت به خویشتن خود» یعنی به بیگانگی از جامعه خصلت اعتراض گونه - و بعضاً احترام برانگیز - بخشیده‌است، {هنرمند معاصر} از آزادی حقیقی برای پرداختن به هنر واقعی چشم‌پوشی کرده‌است. او از دنیای حقیقی انسان‌ها، از ژرف‌ترین و فراگیرترین بیانی که اساساً برای آفرینش‌های هنری امکان‌پذیر است، چشم پوشیده است.

آزادی حقیقی و عینی هنری چیزی نیست جز رابطه عمیق و وفایی ناگسستنی به جوهر عینی واقعیت‌ها، این آزادی در اکثر مواقع به مراتب بیش‌تر از آن است که هنرمند گمان می‌کند، بدان نظر دارد و یا نسبت به آن آگاه است {...} «بازگشت به خویشتن خود» که واکنش اعتراض‌گونه هنرمند است تنها به صورت ذهنی با گرایش‌های ضد‌هنری حاکم بر جامعه در تعارض است؛ زیرا درون‌گرایی هنرمند به طور عینی موجب تسریع و تعمیق و تأثیر بیش‌تر عمل کرد عواملی می‌شود که گرایش‌های ضد هنری را اساساً در جامعه پدید آورده‌اند» (لوکاچ، ۱۳۷۶: ۴۶). در واقع لوکاچ با توضیحی که درباره آزادی هنرمند در بیان جهان‌بینی خود در جامعه سرمایه‌داری می‌دهد، معتقد است هنرمند مدرن برای سرمایه‌دار همچون یک کالا است: «هنرمند برای سرمایه‌دار، به عنوان فردی شاخص، نوعی ارزش و «علامت تجاری» به شمار می‌آید» (لوکاچ، ۱۳۷۶: ۴۵)، که لوکاچ در کتاب تاریخ و آگاهی طبقاتی مفهوم «بت‌وارگی کالا» را از مارکس وام گرفته و عبارت «شیء‌وارگی» کالا را مطرح می‌کند که مجال آن نیست در این نوشتار به این مفهوم پرداخته شود.

در اینجا به این نتیجه می‌رسیم که لوکاچ رئالیسم را اساسی‌ترین وضعیت برای هنر نسبت به دیگر سبک‌ها می‌داند و به جمله‌ای از پیر و زیما استناد می‌کنیم که: «لوکاچ در نظریه خود درباره رئالیسم، تقابلی مطلق میان ادبیات رئالیستی (والتر اسکات، توماس مان، بالزاک) و ادبیات ناتورالیستی (آثار زولا و ادبیات مدرن پیش‌تاز) برقرار می‌سازد». البته لازم است در این گفته زیما قدری تأمل شود، ادبیات

پیش‌تاز (آوانگارد) با ادبیات مدرنیسم متفاوت می‌باشد، مراد فرهادپور این تفاوت را این‌گونه توضیح می‌دهد: «هنر آوانگارد»، به رغم تصور رایج، به هیچ وجه با اثر هنری مدرن یکی نیست، هنر آوانگارد، به خلاف مدرنیسم، خواستار نفی عملی و نظری تمایز میان هنر و زندگی و کنار نهادن سویه فردی در خلاقیت هنری به نفع تولید و مصرف جمعی آثار هنری است» (آدورنو، ۱۳۸۱، ص ۱۸۱).

نتیجه‌گیری

ادبیات روسیه جایگاه عمیق و تأثیرگذاری در ادبیات جهان دارد که جامعه ادبی ایران را هم از این موضوع بی‌تأثیر نگذاشته‌است. ترجمه آثار روسی، نقش بسزایی در این راه بر عهده دارند. آشنایی نویسندگان ایرانی با آثار ادبای روس باعث شد تحول بزرگی در ادبیات ایران به وجود آید. با در نظر گرفتن این اتفاق ادبی می‌توان گفت بیش‌تر آثار سبک رئالیسم انتقادی نویسندگان ایرانی، تأثیر گرفته مستقیم یا غیرمستقیم از ادبیات رئالیسم انتقادی روسیه است. همان‌طور که گفته شد، این مکتب اصولاً پدیده‌ای است مختص روسیه و نویسندگان ایرانی تحت تأثیر آنجا، آثاری به مقتضای زمان خود خلق کردند.

منابع

۱. برشت، برتولت (۱۳۷۷). درباره‌ی نوشتار رئالیستی، گزیده و ترجمه محمد جعفر پاینده، تهران: نقش جهان.
۲. پارکینسون، جی (۱۳۸۶). لوکاچ و جامعه‌شناسی ادبیات، ترجمه هاله لاجوردی، ارغنون، درباره‌ی رمان.
۳. سلدن، رامان (۱۳۷۷). راهنمای ادبی معاصر، ترجمه عباس مخبر، تهران: طرح نو.
۴. حبیب، ام ار (۱۳۸۲). گئورگ لوکاچ، فرهنگ اندیشه انتقادی، ترجمه پیام یزدان‌جو، تهران: نشر مرکز.
۵. تروتسکی، لئون (۱۳۸۷). تاریخ انقلاب روسیه، ترجمه سعید باستانی، تهران: نیلوفر.
۶. خلیج، منصور (۱۳۸۱). نمایشنامه‌نویسان ایران از آخوندزاده تا بیضایی، تهران، اختران.
۷. فتوحی، محمود (۱۳۸۵). شکل‌گیری رئالیسم ایرانی، کنفرانس بین‌المللی زبان و ادبیات فارسی ایران.
۸. آدمیت، فریدون (۱۳۴۹). اندیشه‌های میرزا فتحعلی آخوندزاده، تهران: خوارزمی.
۹. قراچه‌داغی، میرزا جعفر (۱۳۴۹). تمثیلات میرزا فتحعلی آخوندزاده، تهران، چاپخانه‌ی ارژنگ.
۱۰. مصطفوی، خشایار (۱۳۹۱). زایش درام ایرانی، تهران: افراز.
۱۱. علیزادگان، امیر (۱۳۶۸). تاریخچه‌ی تئاتر تبریز، تهران: مرکز هنرهای نمایشی.
۱۲. محمدی، احمد (۱۳۵۲). نگاهی به تاریخ نمایش ایران، تهران: مجله هنر و مردم.
۱۳. لوکاچ، گئورگ (۱۳۸۴). پژوهشی در رئالیسم اروپایی، ترجمه اکبر افسری، تهران: اندیشه‌ی عصر نو.
۱۴. پله خانوف، گئورگی (۱۳۶۷). درباره‌ی ادبیات، ترجمه منوچهر هزار خانی، تهران: رواق.
۱۵. گیترومن، والننتین (۱۳۸۳). نکاتی درباره‌ی ادبیات کلاسیک روسیه، ترجمه فاروق خرابی، تهران: ارغنون شماره ۹-۱۰.
۱۶. میرسکی، دس (۱۳۷۲). تاریخ ادبیات روسیه، ترجمه ابراهیم یونسی، تهران: امیرکبیر.
۱۷. کریمی، جان‌اله (۱۳۹۱). بررسی شاعران و نویسندگان روسیه از ابتدا تا پایان قرن نوزدهم، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۱۸. استریکلر، جیمز ای (۱۳۸۶). روسیه تزاری، ترجمه محمد جعفر پوینده، تهران: ققنوس.
۱۹. گیدنز، آنتونی (۱۳۸۷). نظریه‌های جامعه‌شناسی، ترجمه منوچهر صبوری، تهران: نشر نی.
۲۰. کیوان، بارید (۱۳۸۹). از آهن مذاب تا گدازه خشک، تهران: چشمه.
۲۱. بو نشر ور، پلاننتی (۱۳۸۰). مقوله‌های فلسفه معاصر شوروی، ترجمه محمدجعفر پوینده، تهران: چشمه.
۲۲. نوری، نظام‌الدین (۱۳۸۹). مکتب‌ها و جنبش‌های ادبی هنری قرن بیستم، تهران: نشر یادواره‌ی اسدی.
۲۳. رنجبر، محمود (۱۳۸۳). نمایش در تبریز، تهران: انتشارات کتابخانه‌ی ملی ایران.
۲۴. آخوندزاده، فتحعلی (۱۳۴۹). تمثیلات، ترجمه میرزا جعفر قره‌داغی، تهران: نشراندیشه.
۲۵. تراس، ویکتور (۱۳۸۱). تاریخ ادبیات روس، ترجمه علی بهبهانی، تهران: نشر علمی و فرهنگی.



Investigating the Role of Russian Realism in Persian Literature

Masoumeh Motamednia¹

Assistant Professor, University of Mazandaran, Babolsar, Iran.

In the present article, first, the features of the literary school of Realism have been addressed briefly, including Russian realism, which is a unique phenomenon of the Russian golden age literature. Iranian writers influenced by this literary school have created eternal works specific to their own time. Then, by examining the features of the Russian realism and using the achievements of its great writers, the author's view on the various social issues of his era has been expressed.

Keywords: Literary school of realism, Russian realism, Golden age literature, Iranian writers, Impact, Achievement, Different social issues.

¹ E-mail: m.motamednia@umz.ac.ir



باستان‌شناسی متن و رویکرد نقد باستان‌شناختی

وحید عسکر پور^۱

استادیار و عضو هیأت علمی دانشگاه هنر اسلامی تبریز، ایران

این مقاله به بحث پیرامون خصوصیت‌ها و ویژگی‌های نقد و ارزیابی متون باستان‌شناختی از یک سو و قابلیت‌ها و مبنای بهره‌گیری از «بینش باستان‌شناختی» در نقد و سنجش متون رویکردهای انسانی و جریانات اثرگذار نظم‌های گوناگون دانایی از سوی دیگر اختصاص دارد. فرآیند تبدیل برجای‌مانده‌های باستانی به ماده و متن باستان‌شناختی مورد بررسی قرار گرفته و الگوهای این «فرآیندها» به‌مثابه مبنایی برای بحث از شیوه و رویه باستان‌شناسی متن باستان‌شناختی بهره‌برداری شده‌است. پرسش‌های اصلی مقاله عبارتند از: این که چه نسبتی میان بینش باستان‌شناختی به مثابه ابزاری برای نقد با متون علوم انسانی برقرار است؟ باستان‌شناسی به‌مثابه یک رویکرد، تا چه میزان بخشی از بدنه علوم انسانی دیگر است و در کجاها از آنها فاصله می‌گیرد؟ جایگاه باستان‌شناسی در اندیشه‌های فلسفی چه بوده و چه شاخصه‌هایی داشته و دارد؟ ضرورت پرداختن به این پرسش‌ها از یک سو ماهیت خاص باستان‌شناسی است که همزمان بخشی از رویکردهای علوم انسانی بوده و در عین حال ورای آنها گام برمی‌دارد و از سوی دیگر، بهره‌های قابل توجهی است که در فلسفه از باستان‌شناسی به مثابه یک روش تحلیل متون به‌عمل آمده و عبارت «باستان‌شناسی فلسفی» را در بطن خود پرورانده‌است. اهمیت پرداختن به این موضوع در آن است که می‌تواند مقدمه‌ای باشد بر تشخیص جایگاه واقعی باستان‌شناسی در نسبت با دیگر علوم انسانی و آگاهی یافتن نسبت به آن نوع مؤلفه‌هایی که امکان سربرآوردن بینش باستان‌شناختی را در عرصه‌های گوناگون علوم انسانی فراهم می‌سازد. در این مقاله بحث شده‌است که باستان‌شناسی فلسفی چیزی جدای از باستان‌شناسی نیست و لزومی ندارد آن را با عبارت «دیرین‌شناسی» به فارسی برگرداند. نتایج حاصل از این مقاله عبارتند از: اینکه باستان‌شناسی هر چند به‌طور کل بخشی از علوم انسانی به شمار می‌آید، اما از جنبه‌هایی مهم صرفاً یک علم انسانی نیست، بلکه مادیتی منحصر به فرد را موضوع خود می‌سازد که امکان برآمدن بینشی اساسی‌تر از هر علم انسانی را بدان می‌بخشد. همچنین هرمنوتیک، به‌مثابه مبنای هرگونه فهم مستخرج از رویکردهای انسانی، اساس بینش باستان‌شناختی است و آن را به‌عنوان روشی برای فهم مادیت و بافت‌های زیرین (به یک معنا آرخه‌ای) گفتارها و گفتمان‌های علوم انسانی توانمند می‌سازد. باستان‌شناسی به‌مثابه رویکرد نقد متون سه ویژگی دارد؛ نخست اینکه، میان متن (محتواها و گزاره‌ها و احکام معنادار آن) و ماده (محصول بودن آن و فرآیند شکل‌گیری، توزیع و مصرف متن) در رفت‌وبرگشتی مداوم است؛ دوم اینکه، بافت/ سیاق متن را به‌مثابه کل هرمنوتیک، مبنا و آرخه وجود بخش به وجود مجموعه‌ای از مفاهیم و احکام هم‌نشین با هم در سازه و ساختار متن در نظر می‌گیرد و مؤلف را نیز به‌مثابه بخشی جدایی‌ناپذیر از این فرآیند زایش متن از بافت مورد توجه قرار می‌دهد؛ در نهایت و سوم اینکه، فرآیندهایی مادی را در شکل‌گیری و تراوش مفاهیم و معناها درون متن و همراه با آن مؤثر برمی‌شمارد و به جستجوی آن فرآیندها برمی‌آید.

واژه‌های کلیدی: باستان‌شناسی، نقد، فلسفه، هرمنوتیک، آرخه.

^۱ v.askarpour@tabriziau.ac.ir

مقدمه

نقد و ارزیابی متون بخشی اساسی از پیکر دانش و یکی از اصلی‌ترین اسباب‌های رشد، پیشرفت و تعالی آن به شمار می‌آید. در این موضوع مناقشه نیست، زیرا هیچ معرفت مکتوبی بدون بازنگری‌ها، بازخوانی‌ها و تلاش‌هایی که برای سنجش و آزمون آن به عمل می‌آید، نمی‌تواند نقاط قوت و ضعف خویش را عیان و شالوده‌ای را برای شکل‌گیری محتوای معرفتی دقیق‌تر و سنجیده‌تر فراهم سازد. باین‌حال، هر متنی و هر نظام دانایی شالوده‌افکن آن متن از خصوصیت‌ها و شاخصه‌های متمایز خویش برخوردار است و نمی‌توان همه متون معرفتی را با یک معیار و ابزار سنجشی از پیش آمده مورد ارزیابی قرار داد. این موضوع به‌ویژه در مورد «باستان‌شناسی» صادق است؛ رویکردی به‌مراتب پیچیده، تودرتو و چالش‌برانگیزتر از هر رویکرد دیگری در ساحت معارف و علوم انسانی و اجتماعی. نه تنها فرآیند آفرینش متن باستان‌شناختی، که نقد آن متن نیز از شاخصه‌هایی متمایز پیروی می‌کند. همچنین، بینش و ویژه‌ای که باستان‌شناسی نسبت به جهان عرضه می‌دارد، امکاناتی متمایز را در نقد متون در اختیار می‌گذارد که می‌توان از آن با عنوان نقد باستان‌شناختی یاد کرد. این دو موضوع، مورد بحث مقاله پیش‌رو است.

بیان مسئله

مسئله این است؛ نقد متن باستان‌شناختی باتوجه به کیفیت‌ها و ویژگی‌های خاص خود، پیچیدگی‌های خاص خود را دارد. این پیچیدگی‌ها موجب می‌شود این نقد خودش به‌شکل گونه‌ای باستان‌شناسی درآید. اما از پیش در ساحت فلسفه اصطلاحی به نام «باستان‌شناسی فلسفی» در زمینه تاریخ تطوّر متافیزیک و اندیشه در مغرب‌زمین در عوض تاریخ تجربی آن مورد بحث قرار گرفته و از این‌رو، نقد باستان‌شناختی متن چیزی جدید و بی‌سابقه نیست. الدن بر اهمیت فضا / مکان در فلسفه هایدگر و اثری که فوکو در وارد ساختن مفهوم باستان‌شناسی به آن از وی پذیرفته اشاره می‌کند و به نقل از خود فوکو بیان می‌کند «باستان‌شناسی به فضا / مکان عام معرفت و پیکربندی‌های خاص آن عطف‌نظر می‌کند» (Elden 2002:97). باستان‌شناسی از اساس نسبت‌هایی فضایی را میان داده‌های مورد مطالعه خویش می‌جوید و دنبال می‌کند. باین‌حال، این موضوع در محافل باستان‌شناختی، حتی میان آن گروه از باستان‌شناسانی که پژوهش‌های خویش را وقف غور و کنکاش در امکان‌های معرفتی این رویکرد ساخته‌اند، این موضوع توجه چندانی را برنیا نگیخته‌است. سالمون در مقدمه کتاب «فلسفه و باستان‌شناسی» می‌گوید باستان‌شناسان نو در تلاش برای علمی‌تر کردن احکام و گزاره‌های خود روی به سوی فلسفه علم آوردند (Salmon¹ 2014). وایلی (Wylie 2002) در بحث از نسبت باستان‌شناسی

و فلسفه، بر توجه باستان‌شناسان به فلسفه علم برای دقت در شیوه ایجاد شواهد باستان‌شناختی معتبر و روش درست استنتاج انگشت تأکید می‌نهد. به نظر می‌رسد این امر، در کنار اثراتی که برای مثال سنت پدیدارشناسی، به‌ویژه متأثر از اندیشه‌های هایدگر (Oudemans 1996, Thomas 1998, Brück) (2005, Karlsson 2005) روی جریان‌هایی باستان‌شناختی برجای گذاشته، تنها نسبت برجسته باستان‌شناسی با فلسفه بوده و این پرسش مبنایی همچنان به‌شکلی درخور طرح نشده که نقد باستان‌شناختی از چه مبانی، شاخصه‌ها و ویژگی‌هایی برخوردار است و چطور می‌توان در متون منبعث از معارف و علوم انسانی و اجتماعی از آن بهره‌برد؟

در این مقاله و در بحث پیرامون این مسئله، مواردی مشخص به‌شکلی زنجیروار مورد بررسی و ملاحظه قرار می‌گیرد. ابتدا شرحی از رویکرد «باستان‌شناسی»، معانی و تعابیر گوناگون آن و تبیین «فرآیندهای باستان‌شناختی» به‌مثابه عامل ایجاد ماده و متن این رویکرد به‌عمل می‌آید. این بحث زمینه را برای ملاحظه ویژگی‌های خاص متن باستان‌شناختی و تفاوت‌های شاخص آن با متون دیگر رویکردهای انسانی یا طبیعی فراهم می‌سازد. همین ویژگی‌های خاص، نیاز و ضرورت انجام گونه‌های «باستان‌شناسی متن باستان‌شناختی» در هنگام نقد و ارزیابی آن با توجه به ویژگی‌های خاص آن متن را عیان می‌سازد. باین‌حال، نشان داده می‌شود که این شکل از باستان‌شناسی متن پیش‌تر در میان متفکران و فلاسفه مورد توجه قرار گرفته‌است.

پرسش‌ها:

چه چیزی باعث می‌شود یک نقد ذیل عبارت «نقد باستان‌شناختی» قرار گیرد و در این صورت، کدام زوایا در رابطه با آن متن به‌روشنی درمی‌آیند که در غیر آن صورت به‌طور کامل از نظرها پنهان می‌مانند؟ همچنین، باستان‌شناسی به‌مثابه روش نقد از چه ویژگی‌ها و شاخصه‌های اصلی برخوردار است؟

اهداف و ضرورت‌ها:

هدف از نگارش این مقاله و تلاش برای پاسخ‌گویی به این پرسش‌های روش‌شناختی در ساحت نقد و سنجش محصولات متنی معارف، ارائه درآمدی پیرامون جایگاه خاص بینش باستان‌شناختی، نه تنها در چارچوب‌های آن رویکرد، بلکه به‌طور کل در ایجاد منظرها و نگرش‌هایی زایا و ثمربخش در تبیین و تحلیل متون دیگر رویکردها و نظم‌های دانایی در ساحت انسانیت است. این امر از آنرو ضرورت دارد که باستان‌شناسی، رویکردی در علوم انسانی است که لزوماً انسان را به‌طور مستقیم موضوع خود نمی‌سازد، بلکه بسترها و بافت‌های الزام‌آور مادی واقع در بطن شکل‌گیری عوالم انسانی را مورد توجه قرار می‌دهد.

همین خصلت خاص باستان‌شناسی است که موجب می‌شود حتی پیش‌از شکل‌گیری آن به عنوان یک رویکرد دانشگاهی معطوف به آثار باستانی، درون چارچوب‌های فلسفی به عنوان نوعی نگاه عمق‌گرا در ترسیم و تحلیل سیر تحول اندیشه‌های فلسفی مورد توجه قرار گیرد.

مادۀ باستان‌شناسی و متن باستان‌شناختی

باستان‌شناسی یکی از رویکردهای انسانی وقف مطالعه آثار و بقایای مادی برجای مانده از او است. به‌طور کلی و به‌لحاظ معرفت‌شناختی تا به حال چند تعریف کلان درباب این رویکرد، حدود و ثغور و قابلیت‌های آن بیان شده‌است. در یک تعریف، باستان‌شناسی صرفاً شواهدی مادی از فرهنگ‌هایی را بررسی می‌کند که اموری روحانی بوده و دیگر بیش‌ازاین قابل مطالعه نیستند چون صاحبان آنها از میان رفته‌اند (Tylor 1874, Morgan 1877, Childe 1929, Lyman and O'brien 2004). در این تعریف، صرف توصیف و بیان ویژگی‌ها و شاخصه‌های صوری و هنرمندانه آثار برجای مانده و نمایش شایسته آنها، حق مطلبی است که ادا می‌شود. در یک نگاه دیگر، بقایا و آثار باستانی ابزارهایی برای سازگاری با محیط بودند و در مطالعه آنها می‌توان به حصول معرفت پیرامون شیوه‌های معیشتی - صورت و کارکرد وابسته بدان- (Binford 1962, Clarke 1973, Clarke 2014) و گردش بوم‌شناختی اطلاعات هویتی، اجتماعی و جز آن تزئینات و افزوده‌ها (Sackett 1977, Sackett 1990, Flannery 2009) پی برد. در تعریف یا مجموعه‌ای از تعاریف نوتر اما، که در زمینه‌های حساس به «مادیت» فرهنگ و زندگی انسان روییده (Miller 1987, Buchli and Lucas 2002, Gould and Schiffer 2014)، آثار و بقایای برجای مانده از اساس همان فرهنگ انسان‌های باستانی هستند و باستان‌شناسان با مطالعه دقیق آنها، حتی می‌توانند به کنه وجودی حضور انسان در جهان نائل آیند (Shanks and Tilley 1987, Shanks and Tilley 1992, Thomas 1998)؛ زیرا این مواد و مادیت زندگی انسان است که امکان انسان‌شدن را برای وی فراهم می‌سازد و انسان ضرورتاً موجودی سایبرگی است (Olsen 2012)؛ حتی ذهنیت انسان نیز، بنابراین ادعا و تعریف، جسمیتی دارد (مالافوریس ۱۳۹۳) که همانا یافته‌های باستان‌شناختی بخشی از پیکر آن هستند.

از همان بدو امر زایش این رویکرد، بر سر موضوع راستین آن مناقشه بوده‌است. در یک منظر، آن را صرفاً مطالعه صورت‌های بیرونی، منجمد و منفعل فرهنگ‌های از میان‌رفته دانسته‌اند و در منظری دیگر، بازسازی جوامع گذشته و باز از جانب سوم، پژوهش و شرح سازوکارهای انطباق انسان با محیط از طریق فرهنگ مادی. دقیق‌تر که بنگریم، باستان‌شناسی در بدو امر و در نقطه آغازین، نه می‌تواند دل‌مشغول انسان‌ها، ذهنیت‌ها و نیات، کنش‌ها و منش‌های آنها باشد، نه حتی با مصنوعات که

می‌ساختند و بکار می‌بردند می‌تواند مواجه شود؛ بلکه تنها با قطعاتی ناقص، ناجور و از ریختافتاده آن مصنوعات درون بسترهایی کاملاً فروپاشیده و دچار فرآیندهای دگردیسی فرهنگی و طبیعی بلندمدت شده رو در رو می‌شود. پس به همین اعتبار، خلاف رویکردهای انسانی و طبیعی و ریاضی دیگر، موضوع باستان‌شناسی پدیده‌ای نیست که بدو بدن برمی‌خورد؛ فعال باستان‌شناس، به‌ناگزیر موضوع خود را می‌سازد و می‌کوشد در ابتدا یافته‌های خود را از طریق پشت‌سر گذاشتن فرآیندهایی مشخص و «شسته‌رفته» به داده‌هایی برای مطالعه تبدیل کند؛ یافته‌هایی که در وضعیت کاوش، میان لایه‌های درهم‌تنیده خاک و رسوبات طبیعی، عملاً هرگونه ذهنیتی را پس می‌زنند و معمولاً باستان‌شناس را در خلأ نظری رها می‌کنند.

آنچه باستان‌شناس هنگام نواختن کلنگ و کمچه خویشت بر پیکر خاک در مواجهه با خویشت می‌بیند، نه انسان، نه کنش‌ها و ذهنیات وی، نه حتی مادیت و مصنوعات زندگی او است. او بسترهای سخت و نرم خاک و کلوخ، ردهای چند سانتی‌متری دیوارهای چینه‌ای و خشتی، فرورفتگی‌های کم قطر و زیاد قطر خاکستر و خاک سوخته و این سو و آن سو، قطعات خرده‌سفال می‌یابد و می‌بیند. همه بینش‌ها و نظرهای معطوف به انسان در این وضعیت درهم‌می‌شکند و باستان‌شناس را با فضایی تهی و معلّق متشکل از قطعاتی مبهم خلع‌ید شده رها می‌کند. مهم است دانستن اینکه مبدأ باستان‌شناسی، آن اشیاء پر زرق و برق و گاه‌گاهی پشت‌و‌پشت‌ترین موزه‌ها یا آن روایت‌های کلان پیرامون «سیر انسان در جهان» -عنوان کتابی از چاپلد (چاپلد ۱۳۸۶)- نیست، بلکه همین فضای گنگ درون «گمانه‌هایی» است که خود، نقطه‌ای کوچک از هر محوطه باستان‌شناختی به شمار می‌آید. باستان‌شناس ماده فرهنگی را مطالعه نمی‌کند حتی، بلکه «بقایا» و «پسماندهای» آن را به ناگزیر «سراغاز» -عنوان کتابی از فیگن (فیگن ۱۳۸۲)- کار خویشت می‌سازد.

مادیت مورد مطالعه باستان‌شناس و «فرهنگ مادی» موردنظر وی، پدیده‌هایی هستند که در بطن آنچه «فرآیند باستان‌شناختی» (Shanks 2016) خوانده می‌شود، شکل و صورت می‌گیرد. این فرآیند بیش‌ازهمه دربرگیرنده آن گونه استنتاجی است که بینش یا نظرگاه «بردمیانی» (Raab and Goodyear 1998) نام گرفته و مجموعه گزاره‌هایی است که می‌کوشند میان زمینه‌های زنده و آن قطعات ناجور و مبهم نسبت‌هایی معنادار ایجاد و بدین ترتیب، فضاهای ناقص، خالی و گم‌شده را از نو «باز»-سازی کنند. تا پیش از آغاز و سپری شدن این فرآیند، چیزی به نام ماده مورد مطالعه باستان‌شناسی وجود ندارد. بخش قابل‌توجهی از «فرهنگ مادی» موضوع دل‌مشغولی‌های باستان‌شناختی، عملاً محصول همین فرآیند است. به یک معنا، باستان‌شناس ناگزیر است خود «شاهد» رویدادهایی را که می‌خواهد شرح دهد بسازد.

شاهدسازی باستان‌شناختی بر پایه و مبتنی بر یافته‌هایی که با قرارگیری درون فرآیند باستان‌شناختی به مواد مورد مطالعه آن تبدیل می‌شوند، عملاً دربرگیرندهٔ ایجاد معنا یا معنابخشی هم هست؛ مسیری که با نام‌گذاری، طبقه‌بندی و توصیف مقدماتی آغاز و تا مرحلهٔ تفسیر و تأویل نشانه‌شناختی^۱ ادامه می‌یابد. معانی روینده و روینده حول محور پیکر یافته‌ها، توأم و درهم‌تنیده با مادّیت‌یابی آنها شکل می‌گیرند و رفته‌رفته هویدا می‌شوند. بنابراین در باستان‌شناسی، نسبتی پیچیده میان ساخت معنا و کشف آن در پدیده‌های مورد مطالعه وجود دارد. هرچند بخش برجای‌ماندهٔ مادّیت جوامع انسانی در قالب یافته‌های باستان‌شناختی، هنگام قرارگیری و مطالعه درون بافت‌های دربرگیرنده‌شان، می‌توانند تا حدودی القای معنا کنند، بخش قابل‌توجهی از معناها در نسبت با آن بقایا درون همان فرآیند باستان‌شناختی و توأم با شکل‌گیری مادّۀ باستان‌شناختی شکل و صورت می‌گیرند. به‌همین دلیل، از همان بدو امر میان مادّه و معنا در باستان‌شناسی هم‌بستگی ناگسستنی وجود دارد.

تفاوت متن باستان‌شناختی با متون دیگر رویکردهای انسانی

فرآیندهای «باستان‌شناختی»، از فعالیت‌ها و طراحی پرسش‌های پیش‌از‌کاوش یا بررسی میدانی تا کاوش یا بررسی میدانی، نام‌گذاری، طبقه‌بندی، توصیف، فعالیت‌های آزمایشگاهی، تحلیل‌ها و تفسیرهای کلانتر، در نهایت همراه با ایجاد مادّۀ باستان‌شناختی و معنای آن، به شکل‌گیری لایه‌های گوناگون از متن باستان‌شناختی می‌انجامند. باین‌حال، هرچند باستان‌شناسی رویکردی معرفتی به شمار می‌آید، متنی که از بطن آن پدیدار می‌شود با دیگر رویکردها و شاخه‌های معرفتی تفاوت‌های قابل‌ملاحظه‌ای دارد.

متن باستان‌شناختی، «عقلی» نیست؛ بدین‌معناکه صرفاً از اندیشه‌ورزی و تفلسف منطقی حاصل نمی‌آید. به‌هرمیزان هم که قوۀ اندیش‌ورز یک باستان‌شناس فعال باشد، در نهایت، گرفتاری در لایه‌های گوناگون و گاه بسیار پیچیدهٔ محوطه‌های باستان‌شناختی انباشته از قطعات و خرت‌وپرت‌های ناجور و نامعلوم، وی را از روی ابرهای فلسفه‌ورزی و انتزاع به زمین صلب و خشک و خشن امور واقعی پرتاب می‌کند که در نخستین گام حتی داده‌های مطالعه هم نیستند؛ یافته‌هایی پراکنده و صرف، ایزه در معنای اصلیش محسوب می‌شوند. از اتفاق، باستان‌شناس در مواجهه با «زمین خرده‌سفال‌ها»، به‌ناگزیر اندیشه‌ورزی منتزعانه را به تعلیق درآورده و می‌کوشد پیرامون آن «زمین تکه‌تکه» گفتاری برسازد.

متن باستان‌شناختی «نقلی» هم نیست. روایتی نیست که بر بنیان روایت‌هایی دیگر یا در تحلیل اذکاری موجود پیرامون رویدادهایی خاص برآید. برخورد با لایه‌های آشفتهٔ محوطه‌های باستان‌شناختی، هیبوط به وضعیتی پیش‌روایی است؛ آنجا که برجای‌مانده‌های ملموس رویدادهایی کاملاً بی‌نام‌ونشان، خود به‌روایت درنیامده‌شان را جلوه‌گر می‌کنند. روایت به تعبیر ایان هادر (Hodder 1999) نوک کلنگ باستان‌شناس جای دارد. حساسیت‌های او در کنار زدن خاک‌ها و لایه‌ها، شیوه‌های گردآوری یافته‌ها، اهمیت دادن یا ندادن به هر یک از پدیده‌ها (مثل مهم بودن یا نبودن عناصر شیمیایی یک تودهٔ خاکستر یا خاک‌هایی با رنگ‌های غیرعادی)، همه‌وهمه جهت روایت‌هایی را که قرار است ایجاد شوند مشخص می‌کند. اما آن روایت‌ها هم از جنس روایات تاریخی نیستند؛ نه رویدادی خاص در زمان/

مکانی مشخص دارند و نه شخصیت‌ها و انسان‌هایی با نام و نشان و معلوم‌الحال را شامل می‌شوند. متن باستان‌شناختی، «عینی و اثبات‌گرا» نیست. شاید در درجهٔ نخست چنین به نظر رسد که باستان‌شناس با «عینیت» آزمون‌پذیر سروکار دارد، درست همچون زیست‌شناس، اما این تنها یک تمثیل صوری و میان‌تهی است. ممکن است باستان‌شناس با «عینیت» مواجه باشد، اما آن عینیت بسیار دور از اثبات‌گرایانه بودن است. عینیت باستان‌شناختی، خلاف عینیت زیست‌شناختی، یک عینیت کامل، روشن و مشخص نیست. برگ برای زیست‌شناس همان‌گونه هست که باید باشد؛ برای مثال، خرده‌سفال رهاشده روی سطح لایه‌ای از خاک گمانهٔ باستان‌شناختی برای باستان‌شناس تنها بخش به‌شدت ناقصی از آن چیزی است که وجود داشته و حتی اگر بتوان فرم و حالت کلی آن را حدس یا بازسازی کرد، باز فاقد زمینه‌ای نیت‌مندانه است که باری درونش ایفای نقش می‌کرد. به‌یک‌اعتبار، پدیده‌ای که موردتوجه باستان‌شناس قرار می‌گیرد در بدو امر، نه عینیتی تمام دارد و نه اثبات‌گرایانه یا تحقق‌پذیر می‌تواند باشد. عینیت به معنای دقیق کلمه امری است که همراه با پشت‌سر گذاشتن فرآیندهای باستان‌شناختی بر پیکر اشیاء ناقص، گسسته و بسیار مبهم می‌نشیند. این موضوع یکی از مهم‌ترین تفاوت‌های باستان‌شناسی با دیگر رویکردهای معرفتی است که سر در مطالعه و مذاقه در پدیده‌های جهان مادی دارند.

متن باستان‌شناسی، طبیعتاً محصول مشاهده و مصاحبه در زمینه‌های زنده هم نیست. ظاهر امر آن است که آنچه مورد مطالعهٔ باستان‌شناسان قرار می‌گیرد بقایای انسانی برجای‌مانده از گذشته است، اما هنگامی که باستان‌شناس لایه‌های خاک را در محوطه‌های باستانی یکی پس از دیگری برمی‌دارد و برای مثال، خرده‌های سفال را مقابل خویش می‌یابد، نه ذهنیت انسان سازنده یا به‌کاربرندهٔ آن بر وی متجلی می‌شود و نه حتی کنش‌های حول محور آن چه حین فرآیندهای ساخت یا استفاده از آن. اما این «آن» موردنظر حتی بخش کوچکی از مصنوع «اصلی» هم نیست. پس در اینجا تقریباً با هیچ‌کدام از اجزاء هیچ زمینهٔ انسانی زنده‌ای مواجه نیستیم.

پس متن باستان‌شناختی چه ماهیتی دارد اگر هیچ‌یک از موارد بالا نیست؟ فرآیندهای باستان‌شناختی یافته‌ها را به مواد باستان‌شناختی تبدیل و به آنها معنا می‌بخشند. این کار با استنتاج‌های «میان‌برد» صورت می‌پذیرد که طیف گسترده‌ای از گزاره‌ها را، از رفتارشناسی تا قوم‌شناسی، منابع تاریخی، باستان‌شناسی تجربی و در نهایت، پدیدارشناسی و رویکردهای همدلانه شامل می‌شود. ساختن و معنابخشی، آثار خیال‌ورزی خلاق انسان هستند. باستان‌شناسی به‌یک‌معنا، در ذات خویش تجربهٔ موزه‌ها (الهگان خلاقیت و آفرینش‌گری هنرمندانهٔ مجمع خدایان یونانی) از بقایای مادی، در شکل ایجاد «یادمان»، «خاطره» و گونه‌ای «گذشته در حال» است. تفاوتی ندارد «باز-سازی

نظام‌های معیشتی یا اقتصادی موردنظر باشد یا هنجارها، آداب و رسوم دینی و اعتقادی؛ در هر صورت کار خلاقانه آفرینش‌گری، در ذات گونه‌ای خیال‌ورزی باستان‌شناختی جای دارد؛ خلاقیتی که برای پر کردن بی‌شمار جای خالی و مفقود، از پیکر بقایای مثله‌شده و قطعه‌قطعه برجای مانده از گذشته گرفته تا کنش‌ها و کنشگران و نیت‌های آنها که مصنوعات و موادی را به بار آورده که آن بقایای برجای مانده ردی و نشانی از آن هستند، اعمال می‌شود و به کار می‌افتد. از همان بدو امر، باستان‌شناسی نمی‌تواند یک رویکرد عقلی، نقلی یا تجربی ناب باشد؛ یادمان‌بودن، خاطره‌های فردی و جمعی، استعاره‌های جمعی پیرامون بقایای برجای مانده از گذشته، نسبت‌ها و پیوندهایی که باستان‌شناسان میان یافته‌های ناقص و مبهم برقرار می‌کنند تا روایت‌هایی معنادار بسازند، همه و همه بخشی از گونه‌ای فهم خلاقانه و آفرینش‌گرانه «گذشته»‌ای به شمار می‌آید که از همان بقایای متکثر و پراکنده آغاز و به «انسان‌بودن» و «انسان‌شدن» خاتمه می‌یابد.

باستان‌شناسی متن باستان‌شناختی

بر همین‌اساس، عنصری در «اندیشیدن باستان‌شناختی» وجود دارد که وی را توانی مضاعف در تأمل پیرامون خودش می‌بخشد. باستان‌شناختی-اندیشی، از یک‌سو فراخوانی ویرانه‌ها است و از سوی دیگر حصول «اصالت»^۱ از طریق نقب‌زنی به عمق (Shanks 2016). متن باستان‌شناختی، نه تنها یکی از محصولات فرآیند باستان‌شناختی، که خودش ماده‌ای فرهنگی درون یک بافت / سیاق انسانی خاص است. نفس فرآیند نگارش متن باستان‌شناختی یعنی درگیر شدن در توجه به و گزینش یافته یا باقیمانده‌ای از گذشته برای آنکه به مدرک، شاهد، گواه یا یادمانی در نسبت با امری معاصر جلوه‌گر شده و نورافشانی کند. در جریان نگارش متن -از گزارش مقدماتی بررسی و کاوش گرفته تا متون تکمیلی تحلیلی و تفسیری، تا متونی پیرامون آن متون تحلیلی و تفسیری- بخشی از فرآیندهای تبدیل شدن داده‌های باستان‌شناختی به «مدرکی از» یا «شاهدی برای» امری مفروض، درون زمینه‌ای اجتماعی و مشخص تحقق می‌یابد.

متن باستان‌شناختی عبارت‌است از تبدیل بقایا و برجای مانده‌های باستانی به معنا که از طریق کاربرد زبان صورت می‌گیرد. اما مراد از زبان قابلیت مادرزادی تکلم نیست، بلکه «مهارت» بکارگیری صرف، نحو، دستورزبان و معانی بیان برای ایجاد و انتقال معنایی نیت‌مندانه و مشخص است. (Tilley 2014)^۲ این به‌کارگیری ماهرانه، «گفتمان» منظم اجتماعی را شکل می‌دهد که منظومه‌ای از روایت‌ها

1. Authenticity.

۱. ارسطو واژه «تخنه» را در زمینه مهارت در به‌کارگیری زبان می‌فهمد و این واژه بعدها به فن و صنعت بسط

می‌یابد

و بیان‌های کلامی گوناگون، در ظاهر متکثر و با باطنی منسجم را امکان‌پذیر می‌کند. سازوکارهای زایش مصادیق «میراث»، ایجاد یادمان، به‌خاطر‌سپاری و فراموشی، هویت قومی، ملی یا سرزمینی (Buchli and Lucas 2002)، بخشی جدایی‌ناپذیر از پیکر گفتمانی هستند که ماده و معنای باستان‌شناختی در بطن آن به متن تبدیل می‌شود. بدین ترتیب، متن باستان‌شناختی نیز شباهت اندکی به متون «علمی» در معنای رویکردهای عینی‌گرا یا اثباتی دارد. جهت‌داری گفتمانی متن باستان‌شناختی، امری است که هنگام تقریر آن لازم است مورد توجه قرار گیرد.

همان‌طور که آثار باستانی معانی کارکردی، نمادین/نمایه‌ای و عملیاتی (Hodder and Hutson 2003) خویش را از نسبتی که با بافت/سیاق تظاهرشان می‌یابند دریافت می‌دارند، متن باستان‌شناختی معطوف به آنها نیز اثری است برآمده از یک سیاق معرفت‌شناختی و نظام دانایی مشخص و جهت‌دار. درون این سیاق معرفت‌شناختی، که حتی در بیش‌تر موارد سویه‌های اجتماعی-سیاسی نیز به خود می‌پذیرد - برای مثال در مورد نقش و جایگاه باستان‌شناسی در برسازش هویت‌های ملی‌گرایانه آسیای غربی در دو سده اخیر بنگرید به: (عسکری‌پور ۱۳۸۶، ۲۰۰۷). نگاه باستان‌شناختی افکندن به متون باستان‌شناختی، تلقی آنها به‌مثابه عناصری از فرهنگ مادی جامعه تولیدگرشان، کنکاش در وضعیت‌های انسانی است که به آنها امکان وجودی چنان که هستند بخشیده است. مادیت این متون، همان تظاهرشان درون یک وضعیت انسانی مشخص، زمان‌مند و مکان‌مند است. درون این وضعیت، نام‌گذاری‌ها، مفاهیم، حضور و غیاب تصاویر و طرح‌ها، تأکید و برجسته‌سازی، محو یا کم‌رنگ‌سازی اسم‌ها و نشان‌ها، موادی برای باستان‌شناسی متن باستان‌شناختی هستند که باید درون سیاق‌های خویش لایه به لایه، لایه‌نگاری و در نسبت با یکدیگر تحلیل و تفسیر شوند. حتی زمینه‌های نظری، روش‌شناختی، منابع تأمین اعتبارات مالی برای انجام پروژه‌ها یا انتشار و نتایج مقدماتی و تکمیلی-تفسیری، شیوه‌ها و بافت‌های تبلیغی یا تعلیمی مصرف نتایج آنها، همه‌وهمه لایه‌هایی هستند که مفاهیم، نام‌ها، تصاویر و طرح‌ها و نسبت موجود میان آنها را باید درون‌شان مورد تقریر و تحلیلی باستان‌شناختی قرار داد، اما پیش‌از آنکه باستان‌شناسی متن باستان‌شناختی چنین نظریه‌پردازی شود، در ساحت تاریخ فلسفه، متفکرانی پیش‌تر به ظرفیت‌های گرانقدر این مفهوم و رویکرد پی و از آن بهره‌برده‌اند.

باستان‌شناسی فلسفی و تاریخ اندیشه

اصطلاح باستان‌شناسی و بهره‌گیری از آن جدید نیست. این ترکیب که ترجمه‌ای از «آرکئولوژی» است، بنابه نقل ملاصالحی (ملاصالحی ۱۳۹۴) که خود گویا بر کتاب کورس درباب «باستان‌شناسی پیش از تاریخ یونان» بنیان دارد، در صورت «آرکئولوگین» مطابق با اندیشه توسیدید، «روایت و حکایت و بیان رویدادهای گذشته و کهن تعریف شده‌بود» (همان: ۸۲). افلاطون هم آرکئولوژی را به «دانش گذشته‌های دور» مربوط و آن را به «قصه‌های دلپذیر پریان مادر بزرگ‌ها تعبیر می‌کند» (همان). اما در چند سال اخیر، با ترجمه برخی آثار میشل فوکو، متفکر فرانسوی معاصر به فارسی، بهره‌ای که وی از این اصطلاح برده به «دیرین‌شناسی» برگردان شده است. این برگردان هم نادرست و هم غلط‌انداز است.

نادرست از این رو که دیرین‌شناسی پیش‌تر معادل «پالئولوژی» برگزیده شده و غلط انداز هم از این رو که چنین در ذهن متبادر می‌کند که گویی مراد از آرکئولوژی در متون فیلسوفان، جدا و غیر از آن چیزی است که به‌مثابه رویکردی انسانی معطوف به آثار برجای‌مانده از گذشتگان رایج است. درحالی‌که، هم بهره‌افلاطون از این واژه، هم آنچه کانت از آن مراد دارد، هم تلقی میشل فوکو از آن، چنانکه در ادامه خواهد آمد، عیناً و ماهیتاً و قطعاً با همان رویکردی که در فارسی «باستان‌شناسی» می‌خوانیم و می‌دانیم یکی و برابر است.

امانوئل کانت در رساله‌ای نیمه‌کاره که اواخر عمر خویش درباب «پیشرفت متافیزیک در آلمان یک‌سده‌ اخیر» نگاشت، منظور خویش را از باستان‌شناسی فلسفی «دانشی می‌داند نسبت به آن چیزی که فرم خاصی از اندیشه را ضروری می‌کند» (Malinconico 2012). مالینکونیکو ریشه این تلقی کانت را در تمایزی بنیادین می‌داند که میان تجربه و خرد برقرار می‌سازد و در بیان سیر فلسفه، قائل به تاریخ فلسفه در تقابل با باستان‌شناسی فلسفه است؛ تاریخ تجربی فلسفه از چگونگی و شیوه‌ای که تاکنون فیلسوفی فلسفه‌ورزی کرده می‌پرسد؛ درحالی‌که باستان‌شناسی خردمندانه فلسفی معطوف است به ضرورت خود چیزها و اینکه چرا بدین‌شکل فلسفه‌ورزی شده و نه به‌شیوه‌ای دیگر. کانت بدین‌ترتیب می‌خواهد با انجام «کاوشی باستان‌شناختی»، چیزی مدفون، پنهان و فراموش‌شده را که در خرد بنیان دارد باز یابد؛ «اصلی مبنایی»^۱ که همان خرد ناب و جهان‌شمول انسانی است.

در جایی گفته شده که فوکو هنگام تبدیل «باستان‌شناسی» به روشی برای شرح سیر اندیشه در مغرب‌زمین، از فروید اثرپذیرفته‌است (McQuillan 2010, Malinconico 2012). فروید باستان‌شناسی را به‌واسطه دوست نزدیک و صمیمی خویش، آرتور اوانز - کاوشگر محوطه‌هایی چون مینوس در جزیره کرت - به‌خوبی می‌شناخت و زمان‌های بسیاری را صرف مذاقه در آثار مکشوفه، به‌ویژه پیکرک‌ها می‌ساخت (Thomas 2004). او حتی متأثر از لایه‌نگاری محوطه‌های باستان‌شناختی، کاوش در آن صورت‌های پنهان و نادیدنی و مدفون از انسان و آشکارسازی مجددشان، لایه‌هایی برای ذهن مجسم و ناخودآگاه را چونان بطون محوطه‌های باستان‌شناختی، مملو از قطعات ناجور، پراکنده، تکه‌تکه اما واقعی از انباشت‌های فرهنگی، زیرین‌ترین لایه ذهن دانست، اما همان‌طور که مالینکونیکو (۲۰۱۲) هم متذکر شده، فوکو در مصاحبه‌ای که با «نقد کتاب نیویورک تایمز» انجام داد، به این نکته اشاره کرد که باستان‌شناسی فلسفی را نه از فروید، که مستقیماً از کانت اقتباس کرده و هرچند از منبع موردنظر یاد نمی‌کند، منظورش همان رساله ناتمامی بود که پیش‌تر بدان اشاره شد. فوکو در ظاهر آشنایی دقیق از فرآیندهای باستان‌شناختی، به‌ویژه تجربه کاوش محوطه‌های باستانی دارد و توصیفی نسبتاً دقیق از آن در مقدمه کتاب خویش با عنوان «باستان‌شناسی دانش» (Foucault 1972) ارائه می‌دهد.

برای فوکو روش خاص و ویژه باستان‌شناسی در نسبتی که با گذشته برقرار می‌سازد مهم است

1. Basic principle.

(Malinconico 2012). او از کانت می‌آموزد که باستان‌شناسی فلسفی می‌تواند فرم‌های اندیشه‌ی روی سطح را کاوش کند و به اصول مبنایی از نظر پنهان و مدفون، درعین‌حال مقوم آنها پرتو افکند. اما خلاف کانت، هرگز اصلی خردمندانه و جهان‌شمول را نمی‌پذیرد و توضیح می‌دهد باستان‌شناسی روش واقعی خودش را دارد و عملاً از سه‌ویژگی خاص برخوردار است که به هیچ اصل مبنایی جهان‌شمولی نمی‌انجامد: نخست، کاوشی در امور پنهان و مدفون، باین‌حال متکثر و ناجور است؛ دوم، لایه‌های محوطه‌های باستان‌شناختی نمایانگر «گسستگی‌ها در جای پیوستگی‌ها» هستند؛ سوم، در محوطه‌های باستان‌شناختی، یک شیء خاص در بافت‌های گوناگون معانی متفاوتی می‌گیرد و برهمین‌اساس، یک مفهوم در بافت‌های گوناگون کشف خویش امری متفاوت است. به‌زعم وی، در هنگام کاوش و پیش‌از تحمیل روایت‌های تاریخی، هر شیء مکشوفی در کنار دیگر اشیاء به یک‌اندازه ارزش و اهمیت دارد و شیوه‌ی قرارگیری آنها کنار هم نیز فاقد هرگونه ضرورت جهان‌شمولی است که کانت به‌عنوان اصل مبنایی دنبالش بود. در تعبیر فوکو از تحولات فلسفی، اندیشه لزوماً در طول زمان پیشرفت نمی‌کند، بلکه مفاهیم درون بافت‌های گفتمانی مختلف معانی و تعابیر متفاوتی می‌یابند و تنها با دیگر مفاهیم موجود در یک بافت یا لایه‌ی گفتمانی «هم‌عصر» انسجام و یکپارچگی دارند.

سنت باستان‌شناسی فلسفی اکنون به وسیله‌ی فیلسوف و متفکر معاصر ایتالیایی، جورجو آگامبن پی‌گیری می‌شود. وی ابتدا به آرخه به‌مثابه خاستگاه توجه می‌کند و بر آن است که علوم، به‌ویژه علوم‌ی نظیر زبان‌شناسی، تاریخ، انسان‌شناسی و روان‌درمانی «خاستگاه» موضوع خویش را به عنوان «چیزی مقدم‌بر» نظم دانایی خود اخراج می‌کنند تا خودشان را تعریف کنند و از یکپارچگی نظم‌ی که بر اشیاء پژوهش‌های خود تحمیل می‌کنند محافظت نمایند. تنها با تعریف «آغاز» یک علم در تضاد با آنچه پیشتر وجود داشت می‌توان عرصه خاصی از پژوهش را تحدید کرد. اکنون، آرخه، همان بخش جدا و اخراج‌شده، به‌عنوان چیزی مدفون و پنهان از نظر دور می‌ماند. باستان‌شناسی فلسفی با کاوش در اعماق یک نظم دانایی خاص، آن نیمه‌ی پنهان را کاوش کرده و موجب از کاراندازی نیمه‌ی دیگر آن نظم دانایی می‌شود (Agamben 2016).

به تعبیر مک‌کوئیلان (McQuillan 2010)، «آنچه برای آگامبن درباره‌ی باستان‌شناسی امری محوری به شمار می‌آید، جنبش آزادی^۱ است که فوکو به رویاها و خیال‌ورزی نسبت می‌دهد. باستان‌شناسی از طریق این جنبش، گذشته را به‌عنوان برون‌فکنی^۲ اکنونی جلوه‌گر می‌کند که خود اکنون را در خویش دارد. اکنون، با تبدیل‌ساختن گذشته به خاستگاه نظم کنونی، درعین‌حال اخراج

1. movement of freedom.
2. Projection.

گذشته به عنوان دیگری در نسبت با آن نظم، آغازی برای خود ترتیب می‌دهد و آن را از گزند ملاحظات نقادانه حفظ می‌کند». خود آگامبن در یادداشتی با عنوان «معاصر چیست؟» (Agamben 2010) مدعی می‌شود که ورود به اکنون، لزوماً در صورت گونه‌ای باستان‌شناسی متجلی می‌شود، اما عودت به گذشته‌ای تاریخی نیست، بلکه بازگشت به آن بخشی از اکنون است که مطلقاً ناتوان از زندگی‌اش هستیم. به تعبیر مک کوئیلان (McQuillan 2010)، نزد آگامبن باستان‌شناسی گذشته را چونان اثری داستانی و برساخته‌ای ادبی نمایان می‌کند که نه گذشته‌ای در خویش اصیل، که «گذشته‌ای معاصر» (به تعبیر نگارنده این مقاله) را به روایتی بسیار جایگزین‌پذیر تبدیل می‌کند.

باستان‌شناسی، همان باستان‌شناسی است آنگاه که وارد فلسفه می‌شود و قصد فیلسوفان نیز آن است که همان بماند و مقابل روایت‌های شسته و رفته، پیوسته و خود-اصیل-تظاهرکننده تاریخی قدعلم کرده و بنیان‌ها و آرخه‌های متکثر، بافت‌مند و اکنون از نظرها پنهان و مدفون مفاهیم روی سطح را از نو بازیافته و آن مفاهیم را به واسطه همان خاستگاه‌های اخراج‌شده و زیرین‌شان از نو بشناسد و حتی از کار بیندازد. نیازی نیست آرکئولوژی را آنگاه که روی جلد یک کتاب یا رساله فلسفی می‌نشیند دیرین‌شناسی ترجمه کرد؛ بلکه ضروری‌تر، تحصیل شناختی بنیادین‌تر و اصیل‌تر از باستان‌شناسی به‌مثابه رویکردی انسانی است که نه تنها یک رویکرد، که نوعی بینش متمایز نسبت به پدیده‌های انسان و جهان است.

هرمنوتیک، نقد و سنجش باستان‌شناختی متون

باستان‌شناسی بنا بر ماهیت خویش، نمونه‌ای مثالین از فهمی به شمار می‌آید که مبتنی بر چرخه‌های هرمنوتیک حاصل می‌شود. به یک معنا، آنچه پیش‌تر با عبارت «بینش باستان‌شناختی» معرفی شد، از اساس خصلتی هرمنوتیک دارد. همه آن قطعات ناجور و ناقص و مبهمی که به‌عنوان برجای‌مانده‌های گذشته، نوک کلنگ باستان‌شناس را لمس می‌کند، جزئی بافتمند است که درون معرفت پیشینی باستان‌شناس کاوش‌گر آن جای می‌گیرد. تندیسک زنانه‌ای که در لایه‌ای از محوطه‌ای باستان‌شناختی کشف می‌شود، مواجه می‌شود با تلاش باستان‌شناسی که در یک افق دانشی خاص و متعلق به خودش درک و دانشی ویژه نسبت به زن-بودن، بدن زنانه و زنانگی دارد و مبتنی بر همان درک و دانش، در فهم آن تندیسک زنانه می‌کوشد. در این بده و بستان هرمنوتیک، تندیسک درون بافت باستان‌شناختی خویش، به تعبیر هادر (Hodder 1991)، آنگاه که باستان‌شناس می‌خواهد مبتنی بر زمینه‌های فکری-معرفتی و افق دانایی خودش آن را بفهمد و تفسیر کند، خویش را به‌مثابه «دیگری» دارای عینیت مختص به خویش و مستقل -چنانکه ریکور در نسبت با استقلال متن از مؤلف بیان داشته (ریکور ۱۳۸۳)- نمایان ساخته و موجب تغییر در همان زمینه‌های فکری-معرفتی باستان‌شناس نیز

می‌شود.

همین حرکت رفت و برگشتی که از جزء بافت‌مند شیء باستانی و کل معرفت پیشینی و افق‌مند باستان‌شناسی وجود دارد که عزم فهم آن می‌کند، در مواجهه با متن باستان‌شناختی نیز جاری است. متن باستان‌شناختی، احکام، گزاره‌ها و استنتاج‌های پیوسته با تصاویر، طرح‌ها و نمودارهایش، محصولات نهایی فهم یک باستان‌شناس خاص است که درون یک سنت گفتمانی خاص برای فهم بقایای برجای‌مانده از گذشته، ناگزیر وارد چرخه‌ای هرمنوتیک می‌شود. اما خود این «متن» به محض تکمیل شدن از چنگال مؤلف خویش می‌گریزد. این گریختن اما موجب مرگ مؤلف در معنای موردنظر هنگام تفسیر متون مقدس یا ادبی نمی‌شود؛ حتی این گریز هم خصلتی باستان‌شناختی دارد. از یک سو، راه برای باستان‌شناسی آن متن باستان‌شناختی و مؤلف آن از زمینه‌های فکری-اجتماعی و فرهنگی وی وجود دارد که فی‌نفسه از اساس بر چرخه‌ای هرمنوتیک بنیان دارد - رفت و برگشت از «ماده متن» به زمینه [اجتماعی-فرهنگی] باستان‌شناس مؤلف آن - و از سوی دیگر، همه آن متن می‌تواند به واسطه یک باستان‌شناس دیگر به صرف تصاویر، اشکال و جداولش تقلیل یابد و متنی بدیل و گاهی حتی فاقد هرگونه ارتباط با متن اول، مبتنی بر زمینه‌هایی از معرفت پیشینی کاملاً متفاوت نگارش یابد و برخیزد. به جرأت می‌توان گفت، متن هیچ رویکرد دیگری، انسانی یا طبیعی، به اندازه یک متن باستان‌شناختی قابلیت محوشدن و نادیده‌انگاشته شدن به هزینه عطف توجه محوری بر تصاویر و اشکال آثار باستانی و جوب‌بخشنده به آن را ندارد. در این معنا، حتی نقد و سنجش متن باستان‌شناختی نیز، به‌ویژه اگر به وسیله یک باستان‌شناس دیگر صورت‌پذیرد، متمایز از نقد و سنجش در بسیاری از حیطه‌ها و رویکردهای علمی و ادبی دیگر است. متن را می‌توان فاکتور گرفت؛ معانی آن را به حالت تعلیق درآورد؛ احکام و گزاره‌های آن را نخواند و تقریر نکرد؛ و مستقیماً تصاویر و اشکال را مبنای ایجاد متنی دیگر ساخت. هرچند گزینش و چینش آن تصاویر و اشکال در متن اول تصادفی نه، که از اساس محصول چرخه‌ای هرمنوتیک سفت و سخت درون یک سنت گفتمانی مشخص بوده، اما همین قابلیت انفصال بنیادین میان متن و تصویر، عملاً آن چینش و گزینش را به وضعیتی طبیعی و خنثی تبدیل می‌کند، به نحوی که می‌توان براساس آن متنی دیگر، کاملاً متفاوت و حتی بی‌تفاوت نسبت به متن نخست و مؤلف آن نگاشت. پیچیدگی این روند در آن است که، هرچند در متن نخست نسبتی مستقیم میان مؤلف و اثر مورد مطالعه - موزه‌ای یا برآمده از کاوشی باستان‌شناختی - مفروض است، در دومی میان مؤلف و تصویر آن اثر که خودش از زاویه دید مشخصی بیرون آمده همان نسبت برقرار و ماده باستان‌شناختی سازنده معنای متن اولی، عملاً گم می‌شود. در اینجا نه تنها مؤلف، که متن هم محو می‌شود و تنها تصویری از ماده‌ای باستان‌شناختی برجای می‌ماند که مبنای سربرآوردن متنی دیگر

نقد باستان‌شناختی و متن‌انسانی

با توجه به همه مطالب پیشین، روشن می‌شود که باستان‌شناسی، ورای آنکه صرفاً رویکردی انسانی وقف مطالعه آثار باستانی برجای‌مانده از فرهنگ‌ها و تمدن‌های گذشته باشد، بینش و منشی خاص در نقد و سنجش هر متن انسانی و اندیشه و نظم فکری خاصی است. هرمنوتیک و حرکت رفت‌وبرگشتی میان جزء دیگری و درعین‌حال بافتمند و مستقل و کل بستر و زمینه‌ای گفتمانی و منسجم، اساس این بینش و منش را شکل می‌دهد و امکان پردازش چارچوبی در نقد و بررسی اندیشه‌ها و نظام‌های فکری فراهم می‌سازد که به «باستان‌شناسی فلسفی» نام بردار شده‌است.

از این بینش و منش خاص می‌توان با عبارت «نقد باستان‌شناختی» نیز یاد کرد. نقد باستان‌شناختی لزوماً به معنای نقد و داوری متون باستان‌شناختی نیست - هرچند به‌طورحتم یکی از مهم‌ترین بخش‌های آن، همین نقد و داوری پیچیده متون باستان‌شناختی، یا به تعبیری باستان‌شناسی متن باستان‌شناختی محسوب می‌شود - بلکه فراتر از آن، می‌تواند هر متنی و از آن مهم‌تر، هر نظم دانایی و گفتمان مسلط بر آن را شامل شده و در تیررس هدف خود قراردهد. نقد باستان‌شناختی سه ویژگی مشخص و ویژه دارد که در بخش‌های پیشین این مقاله به‌شکلی تلویحی موردتوجه قرار گرفت و اکنون چنین خلاصه می‌شود:

نخست، در نقد باستان‌شناختی، محتواها، گزاره‌ها، مفاهیم و معناهای سازنده آن متن، نه به لحاظ شیوه و طرز بیان، که بنابر چرایی وجودشان و علل مبنایی نسبت‌هایی که میان‌شان برقرار شده سنجیده می‌شود. نه تنها مؤلف از متن جدا نمی‌شود، نه تنها متن به تمامی به تجربه انفسی^۱ مفسر، منتقد یا تحلیل‌گر سپرده نمی‌شود، که برعکس، همه اجزاء تشکیل‌دهنده آن، از جمله و در ترکیب با مؤلفش، به‌مثابه یک «دیگری» مستقل برآمده و حاضر درون بافتی مشخص به‌رسمیت شناخته شده و نسبت به واکاوی، کنکاش و کاوش در لایه‌های زیرین برای دستیابی به نیمه اخراج‌شده و پنهان و مدفون و درعین‌حال بنیان‌گذار آن اقدامی باستان‌شناختی صورت می‌گیرد.

دوم، باتوجه و مطابق با مورد نخست، نقد باستان‌شناختی از اساسی هرمنوتیک برخوردار است. منتقد به کاوش در لایه‌های زیرین و پنهان، اما سازنده و شالوده‌بخش به متن موردنظر به‌مثابه یک «دیگری» ناشناخته همت می‌گمارد و باین‌حال، در این کار از گونه‌ای معرفت پیشین و حتی هم‌دلی پدیدارشناختی نسبت به آن متن سود می‌جوید تا درهم‌تنیدگی افق‌ها تحقق یابد، اما در این مسیر و

حرکت چرخشی، تنها آن متن نیست که به فهم درمی‌آید، بلکه خودش موجب ایجاد تغییراتی در زمینه و معرفت پیشین منتقد یا تحلیل‌گر نیز می‌شود.

سوم، متن و مفاهیم درون آن، ماده‌هایی با کارکردهای مشخص درون بافت‌هایی معلوم در نظر می‌آید. همانطور که فرآیندهای باستان‌شناختی موجب تبدیل شدن برجای‌مانده‌های باستانی به ماده‌های باستان‌شناختی شده و در جریان این دگرذیسی، همچون کوزه‌های سفالین که رطوبت از بطن آن به بیرون می‌تراود، توأمان معانی و مفاهیمی مشخص نیز از بطن آن ماده‌ها تراوش می‌کند، متن نیز در مواجهه با نقد باستان‌شناختی به ماده‌ای با اجزائی تبدیل می‌شود که درون بافتی مشخص فرآیندهایی را پشت‌سر گذاشته و معانی و مفاهیمی از درونش به بیرون تراویده که رد و نشان همان بافت مشخص [یا زمینه گفتمانی] را بر پیشانی دارد. حرکت از معناها و منظوره‌های محتواها و مفاهیم متن به مادیت بافتمند آن و بالعکس، تلاشی باستان‌شناختی برای کشف آن چیزهای مدفون شده‌ای است که علت‌های بنیادین سربرآوردن آن معناها و کنار هم قرارگرفتن آن مفاهیم به‌جا و در عوض مفاهیمی دیگر هستند و به‌یک‌معنا، آرخه‌های آن متن را شکل می‌دهند.

نتیجه‌گیری

باستان‌شناسی فرآیندی است که برجای‌مانده‌های باستانی را به ماده‌هایی برای خود تبدیل می‌کند، درحالی که از درون آن ماده‌ها نیز معنایی شکل‌گرفته و بدین‌شکل، زمینه برای ایجاد متن باستان‌شناختی فراهم می‌آید. متن باستان‌شناختی متفاوت از دیگر متون علوم انسانی یا طبیعی، عقلی، نقلی، عینی‌گرا و اثباتی ناب است؛ در متن باستان‌شناختی با توجه به سلطه استنتاج میان‌برد و قوه خیال خلاقه باستان‌شناس در همان بطن فرآیند باستان‌شناختی، از بدو امر گونه‌ای آفرینش فرهنگی به شمار می‌آید. باتوجه به این که متن باستان‌شناختی نیز به یک‌معنا، محصولی فرهنگی است، می‌توان به‌گونه‌ای باستان‌شناختی-اندیشی بدان عطف‌نظر و لایه‌های گوناگون آن را کاوش کرده و مورد بررسی باستان‌شناختی قرارداد. مادیت متن باستان‌شناختی و ابعاد و لایه‌های گوناگون آن می‌تواند مورد کنکاشی باستان‌شناختی قرارگیرد. این امر را برخی متفکران و فلاسفه در رابطه با «باستان‌شناسی» پی برده و در زمان‌های مختلف کوشیده‌اند چارچوب‌ها و روش‌های این رویکرد را به‌مثابه ابزاری خردمندانه در ترسیم سیر تحول و تغییر شیوه‌ها و دوره‌های اندیشه‌ورزی فلسفی اقتباس کرده و به‌کار ببرند. باستان‌شناسی یک متن، همچون باستان‌شناسی به‌مثابه یک رویکرد انسانی، در اساس خویش نحوی هرمنوتیک دارد. این وضعیت هرمنوتیک در نگاه باستان‌شناختی به همه متون هست، اما در مورد متون باستان‌شناختی شدت قابل‌توجهی می‌یابد. باتوجه به پیوستگی متزلزل تصویر و کلمه در متن باستان‌شناختی، اینکه تصویر جای ماده باستان‌شناختی را بگیرد و متن نیز به قیمت تصویر گم شود، در

مورد متون باستان‌شناختی معمول است. در نهایت، نقد باستان‌شناختی مادیت متن را درون بافت/ سیاقی از یک وضعیت انسانی مشخص که از درونش برآمده یا در درونش مصرف می‌شود نسبت به محتوا و احکام آن اولویت می‌بخشد. بینش باستان‌شناختی می‌تواند باب نوینی را برای بررسی و پیگیری جریان‌های واقع در بطن ایجاد یک متن در وضعیت انسانی بگشاید و آنجا که تاریخ یک نظم معرفتی خاص از نقب زدن به عمق، گمانه‌زنی و لایه‌نگاری آن و بیرون کشیدن قطعات بنیادین سازنده‌اش ناتوان است، مادیت زایش مفاهیم و احکام و گزاره‌های انسانی را برملاسازد.

منابع

۱. چایلد، و. (۱۳۸۶). انسان خود را می‌سازد، امیرکبیر.
۲. ریکور، پ. (۱۳۸۳). زمان و حکایت، گام نو.
۳. عسکرپور، و. (۱۳۸۶). «سیاست باستان‌شناسی: از روایت گذشته تا اثربخشی اجتماعی»، باستان‌پژوهی ۲(۴): ۴۹-۵۷.
۴. فیگن، ب. (۱۳۸۲). سرآغاز: درآمدی بر باستان‌شناسی، انتشارات سمت.
۵. مالافوریس، ل. (۱۳۹۳). چگونه اشیاء ذهن را شکل می‌دهند، نظریه‌گیرایش مادی، دانشگاه هنر اسلامی تبریز.
۶. ملاصالحی، ح. ا. (۱۳۹۴). باستان‌شناسی در صافی جستارهای فلسفی، نگارستان اندیشه.
7. Agamben, G. (2010). *Nudities*, Stanford University Press.
8. Agamben, G. (2016). *The use of bodies*, Stanford University Press.
9. Binford, L. R. (1962). "Archaeology as anthropology." *American antiquity* 28(2): 217-225.
10. Brück, J. (2005). "Experiencing the past? The development of a phenomenological archaeology in British prehistory." *Archaeological dialogues* 12(1): 45-72.
11. Buchli, V. and G. Lucas (2002). *Archaeologies of the contemporary past*, Routledge.
12. Childe, V. G. (1929). *The Danube in prehistory*, Clarendon Press.
13. Clarke, D. (1973). "Archaeology: the loss of innocence." *Antiquity* 47(185): 6.
14. Clarke, D. L. (2014). *Analytical archaeology*, Routledge.
15. Elden, S. (2002). *Mapping the Present: Heidegger, Foucault and the Project of a Spatial History*, Bloomsbury Publishing.
16. Flannery, K. V. (2009). *The Early Mesoamerican Village: UPDATED EDITION*, Left Coast Press.
17. Foucault, M. (1972). "The archaeology of knowledge, trans." *AM Sheridan Smith* (New York: Pantheon, 1972) 24.
18. Goode, J. F. (2007). *Negotiating for the past: archaeology, nationalism, and diplomacy in the Middle East, 1919-1941*, University of Texas Press.

19. Gould, R. A. and M. B. Schiffer (2014). *Modern material culture: the archaeology of us*, Elsevier.
20. Hodder, I. (1991). "Interpretive archaeology and its role." *American antiquity* 56(1): 7-18.
21. Hodder, I. (1999). *The archaeological process: an introduction*, Blackwell Oxford.
22. Hodder, I. and S. Hutson (2003). *Reading the past: current approaches to interpretation in archaeology*, Cambridge University Press.
23. Karlsson, H. (2005). "Why is there material culture rather than nothing? Heideggerian thoughts and archaeology." *Global Archaeological Theory*: 29-42.
24. Lyman, R. L. and M. J. O'Brien (2004). "A history of normative theory in Americanist archaeology." *Journal of Archaeological Method and Theory* 11(4): 369-396.
25. Malinconico, D. (2012). "The concept of philosophical archaeology in Kant and Foucault." *Metalogicon* XXV(1): 51-66.
26. McQuillan, C. (2010). "Philosophical Archaeology in Kant, Foucault, and Agamben." *Parrhesia* 10: 39-49.
27. Miller, D. (1987). *Material Culture and Mass Consumption*, Blackwell.
28. Morgan, L. H. (1877). *Ancient society; or, researches in the lines of human progress from savagery, through barbarism to civilization*, H. Holt.
29. Olsen, B. M. S., T. Webmoor and C. Witmore (2012). *Archaeology: The Discipline of Things*, University of California Press.
30. Oudemans, T. C. (1996). "Heidegger and archaeology." *Archaeological dialogues* 3(1): 29-33.
31. Raab, L. M. and A. C. Goodyear (1998). *Middle-Range Theory in Archaeology*. *Maritime Archaeology*, Springer: 205-221.
32. Sackett, J. A. (1977). "The meaning of style in archaeology: a general model." *American Antiquity* 42(3): 369-380.
33. Sackett, J. R. (1990). "Style and ethnicity in archaeology: the case for isochrestism." *The uses of style in archaeology*: 32-43.
34. Salmon, M. H. (2014). *Philosophy and archaeology*, Elsevier.
35. Shanks, M. (2016). *The archaeological imagination*, Routledge.
36. Shanks, M. and C. Y. Tilley (1987). *Social theory and archaeology*, Polity Press Cambridge.
37. Shanks, M. and C. Y. Tilley (1992). *Re-constructing archaeology: theory and practice*, Psychology Press.
38. Thomas, J. (1998). *Time, culture and identity: an interpretive archaeology*, Psychology Press.
39. Thomas, J. (2004). *Archaeology and modernity*, Psychology Press.
40. Tilley, C. (2014). *Material culture and text: the art of ambiguity*, Routledge.
41. Tylor, E. B. (1874). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art and customs*, H. Holt.
42. Wylie, A. (2002). *Thinking from things: Essays in the philosophy of archaeology*, Univ of California Press.



Archaeology of Text and an Approach to Archaeological Criticism

Vahid Askarpour¹

Assistant Professor of Tabriz Art University, Tabriz, Iran.

The paper concerns with a discussion on the attributes and characteristics of reviewing and criticizing archaeological text on the one hand, and potentialities as well as basics of using an “archaeological attitude” in criticism and evaluation of humanities texts as well as influential movements of different orders of knowledge on the other hand. The process of transforming ancient remains to archaeological material and text has been considered to extract some patterns which could be used in turn as a basis for a discussion on the manner and procedure of archaeology of archaeological text. The main queries include what is the relation between archaeological attitudes as a means of critic with human sciences? what status had archaeology within philosophical thoughts, with what special attributes? Archaeology as a discipline how far is a part of other human sciences, and where it is splitting from them? The Necessity in investigating such questions is depended on the particular nature of archaeology which is at the same time a part of humanities and going behind them on the other hand, and the considerable usages of archaeological procedure as a critical method in analyses of texts within philosophy, rising the term of “philosophical archaeology” on the other hand. The importance of discussing the topic is that it could be an introduction to recognize the true status of archaeology in relation to other human sciences, leading to awareness about that kind of factors which could make possible the emergence of archaeological attitudes within different human sciences. Philosophical archaeology is not something other than archaeology itself and there is no need to translate in Persian as “Dirin-shenasi” [Palaeology]. The result showed that archaeology though generally a part of humanities, is not just a human science among the others according to some important aspects, and rather has a particular materiality as its main concern which could give possibility of a deeper fundamental attitude to be raised within it. There is a hermeneutic aspect active within the foundation of archaeological thought, paving the way for using it as a critical approach in the humanities. Archaeology as such an approach has three interrelated characteristics: Firstly, it is a back and forth moving between the text (its contents, meaningful statements) and its materiality (its being a product, the process of its material forming, distribution and consumption); secondly, it considers context of the text as a hermeneutic whole, the necessitating Arche and basis of sets of synchronic concepts and statements to be exist together within the construct and structure of the text, considering author as an inseparable vital part of the emergence of texts; thirdly, it takes material processes as an effective factor in formation leakage of concepts and meanings within and through the text, seeking for these processes

Keywords: Archaeology; Criticism; Philosophy; Hermeneutics; Archae.

¹ E-mail: v.askarpour@tabriziau.ac.ir



فلسفه تربیتی نقد، تبیین چیستی، چرایی و چگونگی

سوسن کشاورز^۱

استادیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی، ایران

یکی از فعالیت‌هایی که فیلسوفان انجام می‌دهند، انتقاد است. قضاوت در خصوص قضایا مستلزم بررسی و ارزیابی دقیق آنهاست، چرا که نقادی باید ارتقاء اثر و ارزشمندی محتوی را به دنبال داشته‌باشد، در این صورت است که این عمل فلسفی می‌تواند آثار تربیتی پدید آورد و در جامعه روشنگری ایجاد کند، اما تحقق چنین هدفی نیازمند آن است که فعالیت فلسفی نقد بر مبادی صحیحی استوار باشد تا پیامدهای فردی و اجتماعی تربیتی را به همراه آورد. بدین منظور ضرورت دارد ابتدا از فلسفه نقد آگاه شد، در این راستا این مقاله بر آن است ذیل سه محور چیستی، چرایی و چگونگی به تبیین این فلسفه بپردازد. در قسمت چیستی؛ ماهیت نقد در قسمت چرایی؛ اهداف نقد و در محور چگونگی؛ اصول نقد ذیل دو محور نقدکننده و نقد شونده مورد نظر گرفته‌است. برخی از مهم‌ترین اهداف عبارتند از: هدایت و تعالی، تقویت توانمندی تحلیل و پرسش‌گری، توسعه فرهنگ گفتگو و گسترش اندیشه‌ورزی و برخی از اصول مربوط به نقد کننده و نقد شونده عبارتند از: اعلمیت، مستند بودن، مستدل بودن، وضوح، توجه به بافت و زمینه اثر، شنونده خوب بودن، انعطاف‌پذیری، سعه صدر و آمادگی پذیرش نقد.

واژه‌های کلیدی: نقد، فلسفه تربیتی، اصول، اهداف، ماهیت.

^۱ ss.keshavarz@yahoo.com

مقدمه

نقد فلسفه به معنای دوست داشتن خرد و دانش است. منظور از خرد دوستی کوشش برای به وجود آوردن یک طرز فکر منطقی و نظر وسیع و عمیق در برخورد به امور گوناگون است. (شریعتمداری، ۱۳۸۸: ص ۵۴). یکی از فعالیت‌های اساسی فلسفی که می‌تواند خرد دوستی را در جامعه گسترش دهد، انتقاد است تا از این طریق افکار و ایده‌ها مورد ارزیابی قرار گیرند و در سایه چنین عملی، توانمندی‌ها و محدودیت‌ها شناسایی و مسیر برای حرکت تعالی‌جویانه و تکاملی هموار شود و در سایه شناخت نقاط قوت و ضعف؛ تلاش برای رفع کاستی‌ها صورت گیرد، اما تحقق چنین امری مستلزم آگاهی از فلسفه وجودی چنین عمل ارزشی است تا بتواند روشنگری به دنبال داشته‌باشد و راه را برای کشف مجهولات باز نماید و با آثار تربیتی که پدید می‌آورد، موجب گسترش فرهنگ نقد در بین گروه‌های سنی مختلف جامعه شود، بنابراین، این مقاله تلاش دارد با به تصویر کشیدن چیستی، چرایی و چگونگی نقد، تبیین روشنی از فلسفه تربیتی نقد ارائه دهد. بدین منظور در ذیل محور چیستی، معنای نقد، در ذیل محور چرایی اهداف نقد و در ذیل محور چگونگی، اصول نقد مطرح شده‌است.

چیستی نقد

در ذیل مبحث چیستی؛ موضوع ماهیت یا مفهوم‌شناسی کلمه نقد مورد بررسی قرار گرفته‌است. نقد واژه‌ای عربی است که وارد زبان فارسی شده‌است و با همه اجزای زبانی و فرهنگی ما به خوبی گره خورده‌است (معین، ۱۳۸۶، ج ۴: ۳۳۸۳). در زبان عربی این واژه دارای معانی گوناگونی است از جمله، تشخیص بین درهم‌ها، خیره نگریستن به چیزی و چشم برداشتن از آن بی‌آن‌که کسی متوجه شود، داد و ستد درهم، جداسازی درهم‌ها و بیرون کردن معیوب از سالم‌ها، حاضر و موجود در مقابل نسبه، انگشت زدن به شیء (فراهیدی، ۱۴۱۰ ق، ج ۵، ص ۱۱۸؛ ابن منظور، ۱۴۱۴ ق، ج ۳، ص ۴۲۵). در فرهنگ لغت زبان فارسی نیز این معانی برای نقد و نقد کردن ذکر شده‌است: جدا کردن دینار و درهم، سره از ناسره، تمییز دادن خوب از بد، آشکار کردن معایب و محاسن سخن و تشخیص معایب از محاسن (معین، ۱۳۸۶، ج ۴، ص ۳۳۸۳) واژه دیگری که ریشه مشترک با نقد دارد انتقاد است. انتقاد مصدر باب افتعال است و در کتب لغت عربی معنای جداگانه‌ای برای آن ذکر نشده است و در حقیقت، به عملیات نقد کردن انتقاد گفته می‌شود. (ابن منظور، ۱۴۱۴ ق، ج ۳، ص ۴۲۵) در زبان فارسی نیز انتقاد در لغت به معنای سره کردن، نقد گرفتن پول، خرده گرفتن، جدا کردن خوب از بد یا گاه از گندم و مانند آن، به‌گزینی، شرح معایب و محاسن شعر یا مقاله یا کتابی یا سنجش اثر ادبی یا هنری بر معیار یا عملی تثبیت شده است. (معین، ۱۳۸۶، ج ۱، ص ۳۰۶).

واژه نقد و نقد کردن در قدیم به معنای تعیین عیار سکه طلا و تشخیص سکه واقعی از سکه قلب بوده است، اما امروزه در یک مفهوم کلی به معنای قضاوت و ارزیابی درباره اعمال، افکار و آثار دیگران است و آنچه به طور اخص از نقد مورد نظر است، سنجش و ارزشیابی دقیق و علمی درباره آثار و دستاوردهای علمی نویسندگان، هنرمندان و دانشمندان در تمامی حوزه‌های دانش بشری است. به کمک نقد است که یک اثر اعتبار می‌یابد و نقاط ضعف و قوت آن عیان و موجب اصلاح مداوم الگوهای دانش بشری می‌شود. به عنوان مثال نقدهای فرانسیس بیکن در قرن هفدهم بر منطق قیاسی ارسطو سبب نسخ آن و استقرار منطق جدید استقرایی شد، بنابراین، اهمیت نقد در انقلابات علمی انکارناپذیر است. کار ناقد حکم دیده‌بانی را دارد که با رصد دقیق می‌خواهد به درستی مسیر اندیشه صحیح را رهگیری کند و جهت ایجاد روشنگری بیش‌تر، با ارزیابی موشکافانه نقاط قوت و محدودیت‌های راه را شناسایی کند. از آنجا که پرسش‌گری یکی از ویژگی‌های ذهن فلسفی است و همین ویژگی موجب تولید آثار متعدد فکری و فرهنگی در طول تاریخ شده است. در فرایند عمل نقد است که این خصیصه شکوفا شده و پویایی فکری محقق می‌شود.

چرایی نقد

در ذیل این محور؛ اهداف نقد مطرح شده است که نشانگر مقاصد تربیتی یا وضعیت‌های نهایی است که قرار است از طریق فرایند نقد به آنها نائل شد.

۱. هدایت و تعالی

یکی از اهدافی که در فرایند نقد محقق می‌شود زمینه‌سازی برای کمک کردن به نویسندگان و خوانندگان جهت شناسایی بهتر سره از ناسره و خوبی‌ها و درستی‌ها از بدی‌ها و نادرستی‌ها به هدف هدایت به سوی کمال و اصلاح امور است. چنین نقدی خیرخواهانه و سازنده است و تعالی افراد را به دنبال خواهد داشت و زمینه خوبی را برای دستیابی جامعه به سوی کمال فراهم خواهد کرد.

۲. تقویت توانمندی تحلیل و پرسش‌گری

منظور از تحلیل؛ مشخص کردن معانی کلمات و توضیح و تشریح آنهاست. تحلیل زبان و روشن کردن معانی در بحث‌های علمی و فلسفی بسیاری از اختلافات را از میان می‌برد. (شریعتمداری، ۱۳۸۸: ص ۵۶) فعالیت تحلیلی در کار فیلسوفان از زمان قدیم معمول بوده است. مکالمات سقراط و روش او در تحقیق که به نام روش دیالکتیک خوانده می‌شود، بهترین دلیل این امر تلقی می‌شود. (همان، ص ۵۷). نخستین کسی که از نوشتن نقد سود می‌برد، نویسنده نقد یا همان منتقد است، زیرا با نوشتن درباره یک اثر به شناخت بیش‌تری از آنها دست می‌یابد. کتاب را به سادگی از یاد نمی‌برد و به این

ترتیب فهرستی از آنچه خوانده می‌شود، ثبت و ضبط می‌شود. بدین ترتیب توان توصیف، تحلیل و تفسیر او نیز بهبود خواهد یافت. به بیانی دیگر، با نوشتن یک نقد و موشکافی دقیق اجزای متن، توانمندی تحلیل منتقد و خوانندگان نقد ارتقاء یافته و این امر موجب روشنگری بیش‌تر در خصوص ابعاد متن خواهد شد. یکی از راه‌های مؤثر برای توسعه فرهنگ نقد در جامعه استفاده از فعالیت فلسفی پرسش کردن است. فرانسیس بیکن می‌گوید: «آن کس که بسیار بپرشد، بسیار خواهد آموخت و بسیار خشنود خواهد شد» (غنی، ۱۳۸۹: ص ۲۰).

مهارت پرسش‌گری یکی از مهارت‌های پایه و بنیادین فعالیت‌های پژوهشی و خودآموزی به شمار می‌آید. امام صادق علیه‌السلام می‌فرماید: «ان هذا العلم علیہ قفل و مفتاحه المسألة» «علم قفلی است که کلید آن پرسش است.» (کافی، ج ۱، ص ۴۰)، حضرت علی علیه‌السلام می‌فرماید: «القلوب أقفال و مفاتيحها السؤال» «قلبها بسته شده و کلید آن سؤال است» (غررالحکم، ص ۶۰). یا «العلم خزائن و مفتاحها السؤال» «علم خزینهای است که کلید آن سؤال است» (کنزالفوائد، ج ۲، ص ۱۰۷).

پرسش کردن همواره یک فرایند ذهنی اساسی برای معنا دادن به پدیده‌های جهان اطراف بوده‌است که مربوط به گروه خاصی از آدمیان نمی‌شود، پرسش کردن، نقش محوری در آمادگی پیدا کردن برای فعالیت نقد و به چالش کشاندن دارد. طرح یک پرسش سبب درگیری فرد با موضوع مشخص می‌شود و او را به پرسیدن سؤال‌های بیش‌تر یا چالش ایده‌ها برمی‌انگیزد. طرح سوالات اساسی در خصوص یک اثر موجب فهم بهتر متن خواهد شد لازمه بیان پرسش‌هایی مانند این که نویسنده چه پیامی را می‌خواهد به مخاطب برساند؟ محتوا دارای چه کیفیتی است؟ آیا نویسنده در رساندن پیام با توجه به ابعاد مختلف آن موفق بوده‌است؟ و ... تحلیل دقیق یک متن و معرفت داشتن نسبت به موضوع خواهد بود و تحقق چنین فعالیت‌های فلسفی، تفکر انتقادی را در جامعه گسترش خواهد داد.

۳. شناسایی قوت‌ها و محدودیت‌ها

با توجه به موشکافی دقیقی که در فرایند نقد صورت می‌گیرد، بدین ترتیب نویسنده و سایر پدیدآورندگان، مترجم، ویراستار، طراح جلد، ناشر و سایر متولیان عرصه نشر از کاستی‌های اثری که منتشر کرده‌اند، آگاه می‌شوند و با توجهی که به امتیازهای کارشان شده به استمرار کار فرهنگی تشویق خواهند شد. همچنین به کمک نقد جامعه مخاطبان با آثار جدید آشنا می‌شوند و از نقاط قوت و محدودیت‌های آن‌ها آگاه خواهند شد. در واقع نقد نوعی کنترل کیفیت در قلمرو نشر به شمار می‌آید و عیار و معیاری است که به کمک آن می‌توان آثار ارزنده و ماندگار را از آثار سطحی و بی‌مایه متمایز کرد.

۴. توسعه فرهنگ گفتگو

کارکرد اصلی نقد در حفظ پویایی و نشاط در جامعه است. نقد عالمانه و منصفانه فضایی برای گفتگو در بین آحاد جامعه می‌گشاید. بدون نقد عرصه نشر دچار سکون و سکوت می‌شود. در حالی که کتاب، رسانه‌ای برای تعامل و گفتگوست و قرار است بخشی از گفتگو درباره کتاب در قالب نقد متجلی شود. هر کتابی که منتشر می‌شود، علاوه بر محتوایی که عرضه می‌کند، کانونی برای گفتگو در جامعه به شمار می‌آید. برگزاری نشست‌های نقد، فضایی سالم برای گفتگو بین نقدکنندگان و نقدشوندگان ایجاد خواهد کرد و از این طریق مخاطبان با فرهنگ گفتگو و چگونگی عمل درست آن آشنا خواهند شد.

۵. گسترش اندیشه‌ورزی

اندیشه‌ورزی از مهم‌ترین استعدادهایی است که در بشر نهفته و به شدت نیازمند آن است، چرا که آدمی را از خطاها و لغزش‌ها مصون می‌دارد و زمینه برای رشد وی فراهم می‌شود. در مسیر اندیشه‌ورزی، تبادل نظر و داد و ستد افکار، تضارب و تعاطی اندیشه‌ها شایان اهمیت است، هر اندیشه منطقی، اگر بتواند ساری و جاری شود، با اندیشه دیگر، دیالوگ و گفتگو و داد و ستد می‌کند و از این تعامل و کنش متقابل و مؤثر غنای اندیشه حاصل می‌شود. اندیشه‌ورزی، در چنین امکانی، به توسعه و پیشرفت جوامع کمک خواهد کرد. از طریق گسترش فرهنگ نقد در بین آحاد جامعه می‌توان موجبات توسعه اندیشیدن را فراهم آورد.

۶. گسترش و توسعه علم

فعالیت فلسفی نقد می‌تواند موجبات گسترش علم را در جامعه فراهم سازد، چرا که در ذیل چنین فعالیتی؛ نشست‌های گفتگومحور افزایش می‌یابد، امکان طرح آزادانه اندیشه‌ها فراهم می‌شود، کتاب‌ها و مقالات تدوین گشته، مورد ارزیابی قرار خواهند گرفت، مسائل جدیدی مطرح خواهد گشت و موجب توجه صاحب‌نظران به این عرصه‌های جدید خواهد شد، جمود فکری از بین خواهد رفت، سنت نقد در جامعه شکل خواهد گرفت، فضای مناسب برای نقد فراهم خواهد گشت و در نتیجه انگیزه درونی لازم برای نقد کردن و نقد پذیرفتن افزایش می‌یابد و همه این زمینه‌سازی‌ها موجب گسترش روح علمی و در نتیجه توسعه فعالیت‌های علمی خواهد شد.

چگونگی نقد

در ذیل محور چگونگی؛ اصول نقد تبیین شده‌است. منظور از اصول؛ دستورالعمل‌ها یا قواعد تجویزی هستند که در فرآیند عمل نقد باید مبنای کار نقدکنندگان و نقدشوندگان قرار گیرند و در واقع مشخص‌کننده باید و نبایدها در جریان این فعالیت هستند. البته باید توجه داشت که این اصول ابعاد

مختلفی می‌تواند داشته باشد از یک منظر با توجه به تفکیک هر یک از اجزایی که در فضای نقد وجود دارند، قابل بیان است که این ابعاد شامل ۱. نقد کننده؛ ۲. نقد شونده؛ ۳. بافت و زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی ۴. متن اثر است و از منظر دیگر با توجه به وجوه مختلف علمی و اخلاقی و یا نقد درونی و بیرونی می‌توانند بیان شوند. در این قسمت اصول ذیل دو محور نقد کننده و نقد شونده مطرح و تلاش شده‌است ذیل هر محور مواردی از اصول علمی و اخلاقی بیان شود.

الف) اصول مربوط به نقد کننده

۱. اعلمیت

فردی که قرار است فعالیت نقد را انجام دهد باید نسبت به حوزه مورد بررسی و موضوع معرفت لازم را داشته باشد به تربیتی که از توانمندی‌های علمی در این عرصه برخوردار باشد. او برای این‌که بتواند نسبت به برخی از برداشت‌ها و ایده‌های مطرح شده در متن با دقت بیش‌تری اظهارنظر کند، ضروری است که تصویری از شخصیت نویسنده در اختیار داشته‌باشد تا بتواند پرسش‌هایی را که درباره مؤلف مطرح می‌شود، پاسخ‌گو باشد. ضروری است که ناقد به زبان اثر تسلط داشته باشد، از قدرت تحلیل و استنتاج بالایی برخوردار باشد. کشف، فهم و نقد سخت هسته یک تحقیق وظیفه اصلی ناقد است. ناقد باید از ادبیات نگارش مطلع باشد. بخشی از آن به شیوایی و رسایی نثر مؤلف مربوط می‌شود و بخشی دیگر به اصول و قواعد نگارش، ساختار و واژگان و اصطلاحات، پاراگراف‌بندی و لحن نویسنده مربوط است. در بررسی ادبیات نگارش شایسته است به روش نگارش، انسجام مطالب، شیوه ارجاع‌دهی، نقل قول، سیستم استدلال و تبیین و مستندات تحقیق عنایت خاص شود.

در هر حال نقد یک متن نوشتاری هم شامل عناصر کلی است که قابل ملاحظه و شمارش هستند، مانند صور مختلف واژگان یا سایر داده‌هایی که از صورت ظاهر متن قابل تشخیص‌اند و هم شامل مفاهیم یا عناصری هستند که در پس آرایش ظاهری واژه‌ها و جمله‌ها پنهان شده‌اند.

۲. مستند بودن

یکی از اصولی که در فرایند نقد باید مورد نظر قرار گیرد، استناد دقیق به متن اثر در بیان مطالب است و همچنین در بیان کم‌داشت‌ها مستند کردن مطالب به منابع معتبر می‌تواند به قوت نقد کمک کند و نشانگر جامعیت فکر ناقد باشد. همچنین استناد به مطالب دیگران که در خصوص این اثر نکاتی را بیان کرده‌اند می‌تواند افق دید ناقد را گسترده‌تر کند.

۳. مستدل بودن

اصل مهم دیگری که در نتیجه توجه به اصل قبلی در فرایند نقد ظهور پیدا خواهد کرد، منطقی و استدلالی بودن عمل نقد است به ترتیبی که تمامی مطالبی را که ناقد در خصوص متن بیان می‌کند، منطقاً از دل متن بیرون آمده باشد و با ارائه دلایل و شواهد کافی و معتبر بیان شوند. تحقق این امر هم باعث پذیرش بهتر مطالب از سوی نقد شونده خواهد شد و هم مخاطبان مسیر درست انجام کار را خواهند آموخت و هم نقد کننده با اعتماد به نفس بیش‌تری کار داوری را به سرانجام خواهد رساند.

۴. ارائه پیشنهادها در کنار بیان محدودیت‌ها

از نکاتی که به آرامش فضای نقد کمک خواهد کرد، آن است که ناقد فقط به ذکر نقص‌ها و کاستی‌ها اکتفا نکند و در کنار کمداشت‌ها با روحیه همدلانه با توجه به تسلط خویش یه حوزه تخصصی؛ راهکارها را هم بیان کند و پیشنهادهای مطلوبی را برای اصلاح و بهبود و ارتقای اثر ارائه دهد.

۵. وضوح و روشنی

محتوای نقد باید واضح و روشن باشد به ترتیبی که نیاز به مفسر نداشته باشد. ناقد باید نقد خود را به بیانی ساده و شفاف بنویسد و یا به صراحت بیان کند تا هم نقد شونده و هم مخاطبان دچار ابهام و سرگردانی نشوند. تحقق این امر موجب فهم بهتر مطلب شده و به نقد شونده کمک خواهد کرد که بهتر بتواند پاسخ‌گو باشد و یا اصلاحات لازم را در متن اعمال کند.

۶. رعایت انصاف و صداقت در گفتار

برای انجام عمل نقد، ناقد باید واجد برخی از ارزش‌های اخلاقی باشد که در تحقق درست این فعالیت بسیار تأثیر گذار است از جمله این ارزش‌ها رعایت انصاف و صداقت در گفتار است. بنابراین نباید در بیان نقاط قوت و ضعف اثر مورد نظر مبالغه و اغراق کند و یا قضاوت‌های شخصی و پیش‌داوری‌های قبلی او مانع از دیدن واقعیت شود. ارائه تصویر درست از متن و ابعاد مختلف آن به طور صادقانه و واقع-بینانه می‌تواند بستر مناسبی را برای کمک به ارتقای هر چه بیش‌تر اثر به وجود آورد. به هر حال باید توجه داشت که قرار است اثر نه صاحب اثر نقد شود. بنابراین، صاحب اثر هر که هست، هر نژاد، ملیت، زبان، مذهب، یا هر ویژگی شخصیتی دیگری که دارد بحث دیگری است و ناقد باید این دو عرصه را از هم تفکیک کند و در باره محتوایی که در کتاب وجود دارد و گزاره‌هایی که نوشته شده سخن بگوید. به سخن دیگر، معرفی و نقد از یک اثر مستقل از نویسنده آن است و دوستی یا دشمنی با نویسنده - به هر دلیل که باشد - نباید بر داوری درباره کتاب مورد بررسی تأثیر بگذارد. همان‌طور که درستی یا

نادرستی یک گزاره مستقل از گوینده آن است، قضاوت درباره کیفیت یک متن باید مستقل از شخصیت پدیدآور آن باشد.

۷. بیان نقاط قوت با اولویت مرتبته

قطعاً هر متنی واجد یک سری نقاط قوت و مزیت‌ها است که باید در فرایند نقد مورد نظر قرار گیرد. اولین وجه امتیاز مؤلف آن است که تلاش داشته‌است با قلم زدن وارد عرصه علمی شود و اندیشه‌های جدیدی را به جامعه علمی وارد کند. انجام چنین کاری فی نفسه ارزشمند خواهد بود. علاوه بر آن ابعاد مختلف متن شامل طرح جلد، توجه به نکات ادبی و ویرایشی و نگارشی و همچنین نکات علمی مناسب محتوایی متن همه می‌توانند قوت‌هایی باشند که نویسنده اثر به آن توجه داشته‌است، بنابراین بیان این موارد در ابتدای شروع عمل نقد هم نشانگر سلامت نفس ناقد خواهد بود، هم منجر به آن خواهد گشت که نویسنده اطمینان یابد که ناقد از خط اعتدال خارج نخواهد شد و مطالب او می‌تواند در اعتدالی متن مؤثر باشد.

۸. حفظ آرامش و رعایت ادب

با توجه به آن که ممکن است فعالیت نقد تنش‌زا باشد، بنابراین باید تلاش کرد که حتماً در فضایی سالم صورت گیرد، چرا که هم نقدکننده و هم نقدشونده و هم مخاطبان از کرامت انسانی برخوردارند، بنابراین برای آن که توسعه فرهنگ نقد صورت گیرد، ضرورت دارد توجه خاصی به رعایت ارزش‌های اخلاقی بشود و فرد ناقد با متانت و نرمی ضمن حفظ آرامش در فضایی کاملاً محترمانه مطالب خود را بیان کند تا بدین ترتیب کلام و سخن او در دل مخاطب نفوذ کند و زمینه برای ادامه فعالیت فراهم شود.

۹. عدم خودباختگی و شجاعت در کلام

برای تحقق عمل نقد باید جرئت ورود به این فعالیت حساس را داشت و نگران پیامدهای منفی آن و یا به خطر افتادن منافع شخصی نبود. همچنین نباید دچار شیفتگی نسبت به محتوا و یا صاحب اثر شد بلکه باید شجاعانه و با صراحت، به طور مستدل مطالب را بیان کرد.

۱۰. توجه به بافت و زمینه اثر

در داوری باید به زمانه و زمینه‌ای که اثر مورد نظر در آن نوشته شده توجه کرد. هر متن در بافتی که نوشته شده معنا می‌یابد. از این نظر باید بر شرایط زمانی و مکانی تولید یک اثر یا پیام تأکید کرد که آن را اصطلاحاً تاریخت اثر می‌گویند که بر مبنای آن هر اثر و نظریه ریشه در خاک، لحظه‌های معینی از تاریخ دارد. توجه به بافت اثر هم باعث فهم بیشتر اثر خواهد شد و هم ابعاد مختلف متن را روشن

خواهد کرد و هم محدودیت‌های پیش روی نویسنده را به خوبی آشکار خواهد ساخت.

ب) اصول مربوط به نقد شونده

۱. شنونده خوب بودن

یکی از اصولی که از سوی نقد شونده باید مورد توجه قرار گیرد، آن است که به دقت نکات مطرح شده از سوی ناقد را بشنود، چه بسا بسیاری از بدفهمی‌های نشأت گرفته از عدم توجه کافی به مطالب بیان شده و سطحی نگریستن به موضوع باشد. شنیدن خوب مطالب، زمینه مناسبی را فراهم خواهد کرد تا از کج فهمی جلوگیری شود و آمادگی لازم برای پاسخ به ابهامات و اشکالات فراهم شود و همچنین بتوان به نحو درستی از راهکارهای پیشنهادی بهره گرفت.

۲. مستدل بودن

توجه به عقلانیت و استدلال در پاسخ به سؤالات یکی از اصولی است که نقد شونده باید به آن توجه داشته باشد او باید با بهره‌گیری از قوه قضاوت صحیح به طور مدلل به بیان مطالب در تبیین کار پردازد و تا آن‌جا که امکان دارد، از توضیحات احساسی و پرداختن به حواشی خودداری کند.

۳. مستند بودن

لازمه دستیابی به آثار تربیتی یک نقد خوب آن است که نقد شونده تمامی توضیحات و پاسخ‌های خود را با استناد به منابع معتبر و همچنین با استناد دقیق به متن و مطالب مطرح شده از سوی ناقد بیان دارد و تا حد ممکن از توضیحات شفاهی بدون مبنا که ممکن است باعث ایجاد فضای تنش‌زا شود، خودداری کند.

۴. انعطاف‌پذیری

فرد نقد شونده باید خود را از جمود روانی رها کند. طرح مسائلی که در خصوص اثر او مطرح شده، جنبه منطقی فکری او را مختل نسازد. بر اعصاب خود تسلط داشته باشد و تلاش کند مطالب را در وضعی منطقی مورد بررسی قرار دهد و از قطعی و یقینی تلقی کردن نظرات خود پرهیز کند. نظرات ناقد را جدا از شخصیت او مورد ارزیابی قرار دهد، مسائل را از جهات گوناگون ببیند و در قضاوت خویش نسبت به مطالب نقد شکیبایی ورزد. زاو باید بین کنجکاوی عقلانی و اضطراب هیجانی فرق بگذارد.

۵. سعه صدر داشتن

فرد ناقد باید ذهنی باز و روشن داشته باشد. از برخورد به آراء و نظرات مخالف دیگران هراسناک نباشد. نظرات تازه را مورد توجه قرار دهد و دچار جمود و تحجر فکری نشود. تحقق این امر موجب می‌شود که وی متن خود را برترین و کامل‌ترین نداند و پیوسته درصدد ارزیابی مطالب خود برآید و

تغییرات لازم را در آنها به وجود آورد و بدین ترتیب با مسائل تازه و افکار و ایده‌های جدید آشنا شود.

۶. آمادگی پذیرش و استقبال از نقد

فرد نقد شونده در بیان توضیحات خود در خصوص اثر و بیانات مطرح شده از سوی ناقد باید آرامش خود را حفظ کند و در فضایی کاملاً اخلاقی و با نگره داشتن حرمت‌ها به طور منطقی و شفاف توضیحات روشن‌گرانه ارائه دهد، به ترتیبی که آرامش او نشانگر استقبال او از نقد و آمادگی پذیرش مطالب ارشادی باشد.

نتیجه‌گیری و ارائه پیشنهادها

موضوع نقد یکی از فعالیت‌های مهم فلسفی است که اگر به درستی صورت گیرد، می‌تواند پیامدهای مطلوب تربیتی را با خود به همراه آورد. اساساً توسعه علم و تولید علمی و حتی آموزش و کاربست علم، همچنین تقویت توانمندی‌های فلسفی و منش‌های تفکر؛ مستلزم گسترش فرهنگ نقد در بین افراد و جوامع است بنابراین در این مقاله تلاش شد با تبیین فلسفه تربیتی نقد ذیل سه محور چیستی، چرایی و چگونگی بستر مناسبی را برای تحقق درست این فعالیت فراهم آورد تا نتایج حاصل از نقد موجبات روشنگری و تعالی فرد و جامعه را به سوی کمال فراهم آورد. با نظر به مطالب مطرح شده برای گسترش هر چه بیشتر فضای نقد در جامعه جهت دستیابی به پیامدهای تربیتی آن پیشنهادهای ذیل ارائه می‌شود.

۱. تقویت قابلیت داوری صحیح دانش‌آموزان، دانشجویان، استادان و محققان جهت نهادینه‌سازی تفکر انتقادی در بین آنان که تحقق این امر نیازمند انعطاف و گشودگی ذهن، مقایسه چیزها و درک روابط آنها، حل مسئله، استدلال منطقی، دوری از مغالطه، به کارگیری ملاک‌ها و حساسیت به زمینه یا متن است.

۲. توجه دادن دانش‌آموزان و دانشجویان برای در نظر گرفتن مواردی مانند: شرایط استثنایی و نامتعارف، احتمالات و محدودیت‌ها، پیکره کلی و امکان استثنایی بودن هر نمونه، امکان وجود شواهد مخالف، غیرقابل ترجمه بودن برخی مفاهیم، تشخیص تفاوت بین موقعیت‌های به ظاهر مشابه با پیامدهای مختلف، در نظر داشتن تفاوت‌های معنایی ناشی از فرهنگ‌ها، زبان‌ها و دیدگاه‌های شخصی مختلف، تفسیر صحیح کلام و توجه به اهداف گوینده در ترجمه و تفسیر کلام؛ جهت نهادینه‌سازی تفکر انتقادی در آنان.

۳. تقویت ویژگی‌ها و توانمندی‌های فلسفی تردید منطقی، کنجکاوی، ژرفاندیشی، جامعیت، تعمق، انعطاف‌پذیری و پرسش‌گری در بین دانش‌آموزان و دانشجویان.

۴. آموزش و گنجاندن مباحث مربوط به چیستی، چرایی و چگونگی نقد در آموزش‌های مدرسه‌ای و مجامع علمی و پژوهشی.
۵. گسترش نشست‌ها و میزگردهای گفتگو محور در فضاهای علمی و پژوهشی در بین استادان، دانشجویان و محققان.
۶. توسعه ابزارها و امکانات نقد مانند مجلات ویژه، کتاب یا برگزاری همایش‌ها و کنفرانس‌ها وگردهمایی‌های ویژه نقد و بهره‌گیری از ظرفیت فضاهای مجازی در راستای گسترش فرهنگ نقد.
۷. اشاعه فرهنگ نقد و نقادی به منزله یک ارزش در فرهنگ عمومی جامعه از طریق رسانه‌های عمومی به ویژه صدا و سیما.
۸. ارائه پاداش‌های معنوی و مادی به فعالیت‌های انتقادی صورت گرفته مانند پذیرش مقالات انتقادی به عنوان مقاله علمی و پژوهشی در فرایند ارتقای استادان و یا وضع قوانین و زیرساخت‌های حقوقی لازم برای دفاع از ارزش‌های معنوی و مادی فعالیت‌های فکری انتقادی.
۹. زمینه‌سازی برای رفع موانع گسترش فعالیت نقادی در درون محافل علمی و دانشگاهی از طریق ایجاد کرسی‌های آزاد اندیشی.

منابع

۱. ابن منظور، محمد بن مکرم (۱۴۱۴ ق.)، لسان العرب، چاپ سوم، بیروت.
۲. تمیمی آمدی، عبدالواحد بن محمد (۱۳۶۶). غررالحکم و دررالکلم، قم: دفتر تبلیغات اسلامی.
۳. شریعتمداری، علی (۱۳۸۸). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات امیر کبیر.
۴. غنی، رضا (۱۳۸۹). «جزوه اصول و قواعد فعالیت‌های پژوهشی کودکان و نوجوانان»، کانون پرورش فکری.
۵. فراهیادی، خلیل بن احمد (۱۴۱۰ ق.). العین، ج ۵، چاپ دوم، قم: هجرت.
۶. کلینی، محمد بن یعقوب (۱۴۰۷ ق.). الکافی، جلد ۱، تهران: دارالکتب الإسلامی.
۷. کراجکی، محمد بن علی بن عثمان (۱۴۱۰ ق.). کنز الفوائد، ج ۲، قم: دار الذخائر.
۸. معین، محمد (۱۳۸۶). فرهنگ معین، ج ۴، چاپ دوم، تهران: انتشارات زرین.



Educational Philosophy of Criticism, Explaining What, Why and How?

Sosan Keshavarz¹

Assistant Professor, Department of Philosophy of Education, Kharazmi University,
Tehran, Iran.

Criticizing is one of the important activities of philosophers. Judgment on these cases requires careful evaluation, because the criticism should lead to the promotion of the content value. In this way, this philosophical action can create educational effects and enlightenment in the society. However, the realization of such a goal requires that the philosophical activity of criticism be based on a proper foundation to bring up the individual and social consequences of education. For this purpose, first, it is necessary to be aware of the philosophy of critique. Therefore, this paper tries to explain the philosophy of critique, focusing on three axes: what, why, and how. The nature and purposes of the critique is considered in the part of the what and why, respectively. Moreover, the Principles of the critique are discussed in the part of the how, from two view: the critic and person who is the subject of criticism. Some of the most important aims are: guidance, Strengthening the ability of analysis and questioning, developing the culture of dialogue. Furthermore, some principles of the critic and the person who is the subject of criticism are: having knowledge, being documented, being reasonable, clarity, attention to the context, flexibility, tolerability.

Keywords: Critique, Philosophy, Principles, Objectives, Nature.

¹ E-mail: ss.keshavarz@yahoo.com



تفکر انتقادی حلقه مفقوده نظام آموزشی کشور

احمد کیخا^۱

دانش آموخته کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی آموزش
دانشگاه علامه طباطبائی، ایران

هدف از پژوهش حاضر، پرداختن به اهمیت مهارت تفکر انتقادی و بررسی وضعیت آن در نظام آموزشی کشور است، چراکه پرورش و رشد تفکر انتقادی در شکوفایی استعدادها و یادگیرندگان در جهت کاربست مهارت‌های لازم به منظور تولید دانش و تحکیم پایه‌های علمی در زمینه رشد و توسعه فردی و اجتماعی نقش مهمی را بر عهده دارد و نشانگری مهم در قلمرو تحول علمی به شمار می‌آید. پژوهش حاضر به روش توصیفی-تحلیلی گردآوری شده که با واکاوی در ادبیات پژوهش پس از استخراج داده‌ها، بررسی و دسته‌بندی فیش‌های جمع‌آوری شده تبیین و تحلیل انتقادی محتوای صورت گرفت و همچنین نگاهی به وضعیت موجود، درصد تبیین و پاسخگویی به چهار پرسش؛ چیستی و دیرینه‌شناسی مفهوم تفکر انتقادی؟ واکاوی جایگاه تفکر انتقادی در اسلام؟ کاوش در اهمیت پرورش تفکر انتقادی در آموزش‌های تحصیلی؟ و بررسی وضعیت مهارت تفکر انتقادی در نظام آموزشی فعلی کشور و رهیافت-های عملی جهت ارتقاء مهارت تفکر انتقادی در یادگیرندگان؟ است. براساس یافته‌های این پژوهش پیشنهاد میشود؛ بازنگری در روشهای آموزشی با تأکید بر روش‌های آموزش گروهی، پرسش و پاسخ، فعال از سطح ابتدایی تا عالی، برگزاری کارگاه‌های آموزشی به منظور آشنایی یاددهندگان و یادگیرندگان با مهارت‌های تفکر انتقادی و چگونگی کاربست آن، تغییر و تحول در سر فصل‌های کتاب-های درسی از سطوح ابتدایی تا عالی با گنجانیدن مهارت تفکر انتقادی مورد توجه قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: تفکر انتقادی، حلقه مفقوده، نظام آموزشی.

^۱ ahmadkeykha8984@gmail.com

مقدمه

تفکر انتقادی^۱ در معنای عام خود، در طول تاریخ علم و حتی پیش از آن، در گستره تاریخ فکری بشری، مورد استفاده بوده است، اما به طور خاص از دهه ۱۹۶۰ به بعد، جنبشی انتقادی برای ایجاد بینشی جدید به مسائل حاکم بر جوامع ظهور کرد. با ظهور این جنبش، سنت انتقاد کردن و به چالش کشیدن بنیان‌های مفروض پنداشته شده در عرصه‌های مختلف تفکر و علم شکل گرفت و اندیشمندان بسیاری، تفکر انتقادی مداوم را راه حلی در جهت جلوگیری از برخی تأثیرات مخرب ایدئولوژی‌های حاکم دانسته و در جهت گسترش تفکر انتقادی میان عموم مردم تلاش کردند. این مهم، عمدتاً به عهده نهاد آموزش و پرورش قرار گرفت و متفکران بسیاری، این حوزه را عرصه نظرپردازی خویش قرار دادند، اما رخداد این تغییرات در سطح جهان، تنها یک طرف مسئله است؛ طرف دیگر مسئله، وجود ضعف‌های گوناگون ساختاری در نظام آموزشی ایران است. در میان این ضعف‌ها، عدم حضور جدی نقد و تفکر انتقادی مسئله‌ای غیرقابل چشم‌پوشی است (خجسته و همکاران، ۱۳۹۲). در واقع، یکی از مهارت‌های که باید در هر نظام آموزشی به یادگیرندگان آموخته شود، مهارت اندیشیدن است. برای عملی شدن این مهم، یاددهنده باید در افزایش مهارت‌های تفکر و استدلال یادگیرندگان خود بکوشد و آن‌ها را از مرحله یادگیری طوطی‌وار مطالب، به مرحله تفکر سوق دهد و آن‌ها در یافتن راه حل مناسب که اساس یادگیری توأم با تفکر است، آموزش دهد به شکلی که یادگیرنده بتواند مهارت‌های کسب شده را در دروس گوناگون و موقعیت‌های مختلف زندگی استفاده کنند، چراکه زندگی یادگیرندگان محدود به آموزشگاه نیست و باید یادگیری مهارت‌های تفکر بسان یکی از مهم‌ترین عوامل آموزش و پرورش باشد (سلطان‌القرائی و سلیمان‌نژاد، ۱۳۸۷).

به سخنی روشن‌تر، رشد و پرورش نیروی انسانی خلاق، کارآمد و گره‌گشا از کنش‌های مورد انتظار نظام‌های آموزشی است. رشد و نمو نیروی انسان خلاق و متفکر مهم‌ترین رکن آن در تقویت مهارت تفکر انتقادی آن‌ها نهفته است. عمده‌ترین هدف نظام‌های آموزشی نیز کسب مهارت‌های تفکر انتقادی است (فاسیونی^۲، ۲۰۱۰). تفکر انتقادی یک شایستگی لازم و محوری برای یادگیرندگان در تمام سطوح تحصیلی است و باید بسان یک عامل مؤثر در تمام مؤلفه‌های برنامه درسی نظام آموزشی تعبیه شود (پای و همکاران^۳، ۲۰۱۳). در نظام آموزشی فعلی ما نیز، خلاء ناشی از ضعف مهارت‌های انتقادی در مقاطع تحصیلات تکمیلی حتی نمود بیش‌تری دارد؛ آن‌جا که از دانشجوی مقطع دکتری انتظار می‌رود با مسائل و مطالب نقادانه برخورد کند؛ به نقد فرهنگی بپردازد، برای مسائل گوناگون راه‌حل‌های خلاقانه و مناسب ارائه دهد و همه این مهارت‌ها در رساله او بروز و ظهور یابد. به همین دلیل همین نقایص است که امروزه در سرتاسر جهان، تفکر انتقادی یک مهارت حیاتی برای دانشجویان کلیه رشته‌ها به شمار

^۱ Critical thinking.

^۲ Facione PA.

^۳ Pai HC.

می‌آید (وجدانی و سجادی، ۱۳۹۳). بنابراین ضرورت پرداختن به این مسئله را در نظام‌های آموزشی بیش از پیش ایجاب کرده‌است؛ پژوهش حاضر درصدد پاسخ‌گویی و تبیین سؤالات زیر است؛

۱. چیستی و دیرینه‌شناسی مفهوم تفکر انتقادی؟
۲. واکاوی جایگاه تفکر انتقادی در اسلام؟
۳. کاوش در اهمیت پرورش تفکر انتقادی در آموزش‌های تحصیلی؟
۴. بررسی وضعیت مهارت تفکر انتقادی در نظام آموزشی فعلی کشور و رهیافت‌های عملی جهت ارتقاء مهارت تفکر انتقادی در یادگیرندگان؟

مبانی نظری پژوهش

جهان امروز به واسطه فناوری‌های پیچیده و پیشرفته نظیر شبکه‌های اینترنتی و رسانه‌ای، انسان‌ها را با یک حجم گسترده‌ای از اطلاعات روبرو کرده‌است (شاهب و نوسبام^۱، ۲۰۱۵). به طوری که عصر حاضر را عصر انفجار اطلاعات نام‌گذاری کرده‌اند. آنچه درباره اطلاعات در دنیایی موجود ارزشمند است، توانایی پردازش اطلاعات است. اطلاعات، هنگامی ارزشمند می‌شود که به دانش مبدل شود و به واسطه اختراع و تولید مورد استفاده قرار گیرد (وجدانی و سبحانی، ۱۳۹۳). دانش شکل گرفته، زمانی در فرد انتقال یافته و نهادینه می‌شود که به کار علمی منجر شود (نوری‌پور و هدایتی، ۱۳۹۲). در این عصر به تفکر انتقادی توجه گسترده‌ای شده‌است. هیأت‌های ملی خاص رسیدگی کننده به کیفیت نظام آموزشی به ناتوانی نظام‌های آموزشی در پرورش تفکر انتقادی اذعان کرده و خواهان گنجاندن آموزش تفکر انتقادی در برنامه درسی این نظام به عنوان چهارمین عنصر آموزش پایه و اساس (پس از خواندن، نوشتن و حساب کردن) شده‌اند. همچنین، تمام نظام‌های آموزشی، تمهیدی بیندیشند تا کلیه دانش-آموزان و دانشجویان پیش از فارغ‌التحصیلی، دروس در این زمینه را بگذرانند (رضوی و شعبانی ورکی، ۱۳۸۵). تفکر انتقادی به عنوان توانایی شناختی سطح بالا برای افراد در فرایند تصمیم‌گیری در عرصه‌های زندگی شخصی و کلی نقش دارد. این نوع تفکر به فراگیران یاد می‌دهد که نه تنها دانش عمومی را فراگیرند، بلکه در کاربرد این دانش نیز برای آنان مفید است. از طرفی می‌توان گفت که ارتقاء تفکر انتقادی دانش‌آموزان و دانشجویان یکی از تکالیف مهم نظام آموزشی است. مدارس و دانشگاه‌ها باید از مداخلات ابزاری متنوع برای افزایش مهارت‌های انتقادی بهره ببرند (جعفری و رسول‌زاده، ۱۳۹۴).

با مرور بر وضعیت علوم انسانی، این‌گونه تصور می‌شود که علوم انسانی نسبت به سایر رشته‌های علمی پیشرفت علمی لازم را نداشته‌است، بنابراین، در علوم انسانی باید تولید علم داشت که این امر جز از راه خلق نظریات جدید و تجزیه و تحلیل اطلاعات و نقادی میسر نخواهد بود (بختیاری، ۱۳۸۸). این در صورتی است، که اکثر رشته‌های تحصیلی در علوم انسانی، حفظ کردنی هستند و دانشجویان باید توانایی تجزیه و تحلیل مطالب را در حضور دیگران داشته باشند؛ بنابراین، تجزیه و تحلیل بسان یکی از مهارت‌های اساسی تفکر انتقادی است و گرایش به سمت آن در حوزه‌های علوم انسانی ضروری به نظر

^۱Shehab, H. M., & Nussbaum, E. M.

می‌رسد (خسروجاوید، ۱۳۸۱). مهارت‌های تفکر انتقادی از جمله مهارت‌های حیاتی است که دانشجویان باید در دانشگاه‌ها یاد بگیرند آن را می‌توان بسان بخشی از مهارت‌های عمومی یا مهارت‌های اصلی دانشگاه تعریف کرد (شاولسون^۱، ۲۰۱۰). با این وجود، تکمیل تحصیلات دانشگاهی، توسعه این مهارت‌ها را تضمین نمی‌کند (آرام و روسکا^۲، ۲۰۱۱؛ پاسکارلا^۳ و همکاران، ۲۰۱۱). آکیز و سامسو^۴ (۲۰۰۹) برخی از پژوهشگران بر این باورند که توانایی یادگیری و درک اطلاعات نو در مقابل، یادگیری مطالب رشته تخصصی تحصیلی آن‌ها، بسیار مهم‌تر و کاربردی‌تر است. دانشجویان در دانشگاه با مشکلات زیادی در پرورش مهارت تفکر انتقادی مواجه هستند و مهارت‌های آن‌ها در سطح پایینی قرار دارد (هایتین^۵ و همکاران، ۲۰۱۶؛ هایتین و همکاران، ۲۰۱۴؛ هایتین و همکاران، ۲۰۱۵). دانشجویان با چالش‌های نظیر الف) ساختن استدلال، ب) تعریف منابع اصلی در کلمات خود، ج) استفاده و پردازش مطالب موجود و د) حفظ انعطاف‌پذیری در حل مسئله خود مواجه هستند (رپو^۶ و همکاران، ۲۰۱۷). هایتین (۲۰۱۵) سه جنبه تفکر انتقادی را در: (۱) دانش گزاره‌ای دانستن آن؛ (۲) دانش رویه‌ای چگونه دانستن و (۳) استفاده از دانش و مهارت خود می‌داند. تفکر انتقادی یک جنبه هنجاری نیز دارد، این که باید تعریف کرد که چه چیزی باعث تفکر انتقادی می‌شود و بر چه مبنایی می‌توان یک نوع تفکر را مهم‌تر از نوع دیگر دانست (هولما^۷ و هایتین، ۲۰۱۵). در حال حاضر پرورش و رشد مهارت‌های فکری دانش‌آموزان و دانشجویان معضل پیچیده‌ای در آموزش به شمار می‌آید و رفته رفته حالت بحرانی‌تری به خود گرفته‌است، چراکه، خروجی اطلاعات جامعه از قدرت تفکر انتقادی افراد درباره این اطلاعات فراتر رفته است، به گونه‌ای که در دهه‌های اخیر خبرگان حوزه امور تربیتی از ناتوانی دانشجویان در حوزه تفکر انتقادی به شدت ابراز نگرانی کرده‌اند، زیرا متدلوژی‌های آموزشی، افرادی را با اطلاعات نظری فراوان پرورش می‌دهد که در حل کوچک‌ترین مسائل جامعه در آینده شغلی خود ناتوان هستند (چن^۸، ۲۰۱۳).

دیرینه شناسی

ریشه‌های خردمندانه تفکر انتقادی، قدمتی دیرینه دارد، روش تدریس و دیدگاه سقراط در ۲۵۰۰ سال پیش، مؤید این مطلب است (شهابی، ۱۳۸۴). سقراط نخستین فیلسوفی بود که داور روزگار خویش خواند شد. او خرد را برترین نیروی هستی شمرد و از آن در زندگی الهام گرفت و سرانجام، جان خود را در راه خرد گذاشت. روش تربیتی سقراط بر پایه گفت‌وگو بنا شده بود و نقادی، یکی از ارکان مهم این

¹Shavelson.

²Arum & Roksa,

³Pascarella

⁴Akyuz H, Samsa S.

⁵Hyytinen, H.,

⁶Repo, S

⁷Holma

⁸Chan ZC.

روش به حساب می‌آید. او در روش پرسشی، همواره از حرکت جدالی فکر استفاده می‌کرد و می‌کوشید برای هر چیز، تعریفی پیدا کند. سقراط به عنوان یک نقاد تربیتی، بر این باور بود اوهام غیر معمول، مردم را رهبری می‌کند و به همین دلیل آن‌ها تحت تأثیر احساسات واقع می‌شوند و در بسیاری از مواقع نمی‌توانند به حقیقت دست یابند. به طور کلی، اندیشه سقراطی، اندیشه انتقادی، محور کار است و تغییرهای اجتماعی ناشی از آن با ارزش تلقی می‌شود (جهانی‌فر، ۱۳۸۰). سقراط تا آن اندازه برای تفکر انتقادی و نقش آن در زندگی ارزش قائل بوده که شعار معروفش را بر آن اساس عرضه می‌کند. آنجا که می‌گوید: زندگی ارزیابی نشده، ارزش زیستن ندارد؛ بر این اساس، ارزش زندگی را به حضور یا عدم حضور ارزیابی می‌بیند و بدین ترتیب به عنصر اساسی تفکر انتقادی و تحلیل و ارزیابی تأکید می‌کند (عباسی، ۱۳۸۲). کانت، روش فلسفی خودش را روش انتقادی می‌خواند. روش انتقادی، در واقع صورتی جدید از روش سقراطی است؛ زیرا همان‌گونه که توجه اصلی سقراط به بررسی خودش و دیگران در مسیر جست‌وجوی حکمت، معطوف بود، روش نقادی هم به بررسی عقل به واسطه خودش نیاز داشت؛ به عبارت دیگر، نقد به معنای دقیق کلمه برای کانت فرایندی است که به واسطه آن، عقل از خودش درباره گستره و محدودیت‌های قوای خودش می‌پرسد. کانت نگرش خود نسبت به معرفت را، انقلاب کپرنیکی تشبیه می‌کند. مسئله مهم این است که چرا وی از انقلاب سخن می‌راند؛ چون انقلاب، مستلزم دگرگونی است و آن هم از نوع ریشه و بنیادین است (شاقول و محسنی، ۱۳۸۸). در فلسفه کانت، دگماتیسم، مقابل کریتیسیم قرار دارد چیزی که باعث شد کانت فلسفه را نقادی بداند، به عصر روشنگری بر می‌گردد؛ در عصر روشنگری، فلسفه و نقد را وابسته به هم می‌دانستند و کوشش می‌شد تا برای هر دو سرشتی واحد بیابند. در اواخر سده هجدهم کانت ژرف‌اندیش‌ترین متفکر آن عصر نیز خرد فلسفی را چیزی جز قوه‌ای اصلی و بنیادین برای تعیین محدودیت‌ها و امکانات شناختی ما نمی‌دانست (کاسیر، ۱۳۷۰). به نظر می‌رسد مؤسس تفکر انتقادی در عرصه جدید، کانت باشد، اما پیش از او زمینه این روش در فلسفه‌های دکارت، اسپینوزا، لاک، بارکلی و هیوم فراهم شده بود. دکارت در کتاب قواعد هدایت ذهن می‌گوید برای تحکیم پایه‌های معرفت باید حدود و مرز توانایی‌های فاعل ادراک را شناخت و این به مثابه آغاز نگرش انتقادی در معرفت‌شناسی جدید است. اسپینوزا این روش نقادی را در حوزه بیرون از ذهن گسترش داد و نقادهای خود را به خصوص متوجه باورهای دینی در کتاب تورات کرد. لاک و بارکلی، نگرش انتقادی خود را بیش‌تر، متوجه ماهیت جوهر جسمانی کردند و هر یک به نحوه تلویحی و تصریحی آن را انکار کردند (شاقول و محسنی، ۱۳۸۸).

مفهوم شناسی

واژه انتقادی *critical* نشأت گرفته از کلمه یونانی *kritikos* در معنای نقاد *critic* است. انتقادی به معنای پرسش، درک و تبیین و تحلیل است. فرد منتقد به کسی اطلاق می‌شود که تفکرات خود یا سایرین را مورد کنکاش قرار دهد. اغلب تصورات از واژه تفکر انتقادی مخرب و منفی است در حالی که

کاربست تفکر انتقادی می‌تواند بسان یک فرایند مثبت تلقی شود (یلدریم^۱ و همکاران، ۲۰۱۱). با این وجود از تفکر انتقادی قرائت‌ها و برداشت‌های و تعاریف متقاضی شده‌است (ویسک^۲، ۲۰۰۹؛ جونز^۳، ۲۰۰۷) عده‌ای تفکر انتقادی را بازتاب دهنده تفکر و تأمل درباره تفکر می‌دانند (بلک و همکاران^۴، ۲۰۰۹) هالپرن^۵ (۲۰۰۷) تفکر انتقادی را کاربرد مهارت شناختی جهت کسب نتایج مطلوب می‌داند. اینکه چطور روی تفکرات خود به منظور کسب نتایج مورد انتظار تمرکز کرد (آلفردو^۶، ۲۰۰۹). لیپمن^۷ (۲۰۰۳) تفکر انتقادی شکلی از تفکر است که دارای خصایص اساسی بر پایه ملاک و خود اصلاح کننده‌ای نسبت به زمینه یا متن آن است. انیس^۸ (۱۹۸۵) فکر انتقادی یعنی فرد به تجزیه و تحلیل مسائل بپردازد و به دنبال شواهد مهم باشد و بر پایه آن به قضاوت بپردازد. جان دیویی تفکر انتقادی را در نظر گرفتن دقیق، پیوسته و فعال هر اندیشه یا شکل مفروض از دانش، در پرتو زمینه‌های که از آن حمایت می‌کند، تعریفی برای تفکر انتقادی می‌داند، همچنین او تفکر انتقادی را قضاوت معلق یا بدبینی سالم و پرهیز از تعجیل در قضاوت کرده‌است (مایرز، به نقل از ابیلی، ۱۳۸۶). پال^۹ (۱۹۹۴) توانایی پذیرفتن پیامدهای تفکر خود می‌داند. در تعریف دیگر، داوری قاطعانه است که منجر به تفسیر، تحلیل، ارزیابی و استنتاج می‌شود، و همچنین توضیحات ملاحظاتی که مبتنی بر قضاوت است (آبرامی^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۵). مفهوم نقادی به طور معمول و چه در فلسفه، در دو معنای مثبت و منفی کاربرد دارد؛ در جنبه مثبت آن را می‌توان نوعی انتقاد سازنده تلقی کرد که به احتمال به منظور اصلاح و بهبود کارها در زمینه‌های مختلف صورت می‌گیرد؛ در جنبه منفی کلمه می‌توان به ایرادها و خرده‌گیری‌هایی نادرست اشاره کرد که در جهت بی‌ارزش جلوه دادن دیگران یا به عنوان تهمت و توهینی ضد رقبای اجتماعی و شغلی به کار می‌رود؛ اما در معنای مثبت فلسفی؛ در مصدر فعل یونانی کزرنین یعنی حکم کردن و قضاوت کردن به دست آورد؛ مانند زمانی که یک قاضی بی‌طرف و منصف در ادعای دو طرف دقت می‌کند و در نهایت، قضاوتی مستند و معتبر انجام می‌دهد؛ در معنای منفی فلسفی، می‌توان نزد هیوم یا بعضی دیگر شکاکان مشاهده کرد (مجتهدی، ۱۳۶۳).

مهارت‌های تفکر انتقادی

تفکر انتقادی از پنج مهارت اصلی تجزیه و تحلیل (دسته‌بندی مطالب به قسمت‌های تشکیل‌دهنده آن و برقراری ارتباط آن‌ها با یکدیگر و همچنین ارتباط این مطالب با دانسته‌های پیشین)؛ استنباط

¹Yildirim B.

²Vacek, E. J.

³Jones, A.

⁴Black.

⁵Halpern, D. F.

⁶Alfaro-Lefevre R.

⁷Lipman.

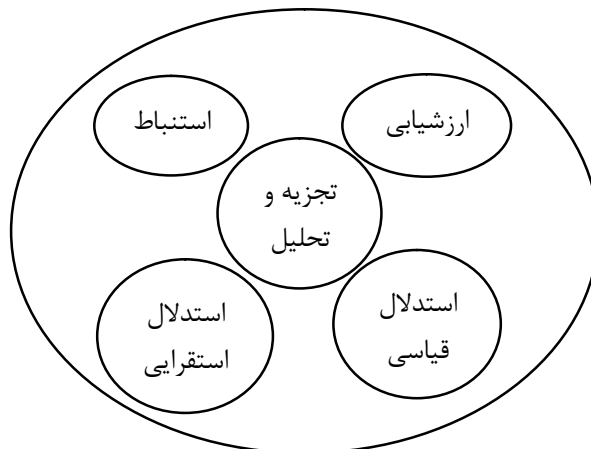
⁸Ennis.

⁹Paul. R. C.

¹⁰Abrami.

(مهارت استفاده از دانسته‌های پیشین برای شکل‌دهی اطلاعات جدید یا هر چیز دیگر)؛ ارزشیابی (بررسی اطلاعات به دست آمده و تعیین اعتبار مطالب و ارزیابی نحوه ارتباط بین آنها)؛ استدلال استقرایی (توجه بیشتر به فراگیر و دادن سرنخ مطالب و محتوا به دانشجو) و استدلال قیاسی (توجه بیشتر به آموزشگر و ارائه مطالبی کلی در ابتدای دوره آموزشی) تشکیل شده‌است (آلسومی، ۲۰۱۳؛ به نقل از اسلامی و همکاران، ۱۳۹۵).

دیاگرام مهارتهای تفکر انتقادی



ده مهارت تفکر انتقادی از نظر بایر عبارتند از: تشخیص بین واقعه‌های قابل اثبات و داعیه‌های ذهنی، تشخیص اطلاعات، ادعاها و استدلال‌های معتبر از غیر معتبر، تعیین درستی یک اظهار نظر، تعیین معتبر بودن یک منبع اطلاعاتی، مشخص کردن ادعاها و مباحث مهم، مشخص کردن پیش‌فرض‌های اعلام نشده، تشخیص سوگیری‌ها، مشخص کردن خطاهای منطقی، تشخیص ناهمخوانی‌های غیرمنطقی در یک استدلال، تعیین نقاط قوت یک بحث یا ادعا (لطف‌آبادی، ۱۳۹۰).

خصوصیات تفکر انتقادی

(۱) تفکر انتقادی فرآیند شناختی و چند بعدی است که نیازمند کاربست ماهرانه تجربه و دانش برای قضاوت و ارزشیابی در موقعیت‌های پیچیده است؛ (۲) فرایند مدار است؛ (۳) چارچوبی برای چالش با پیش‌فرض‌ها، ایجاد تغییر، خلق رضیات و ایجاد تعدیل است؛ (۴) آگاهی از خود توانایی‌های خود است و بسان پایه‌ای برای برقراری ارتباط با مددجو: آگاهی هوشیارانه از احساسات، ارزش‌ها، باورها و نگرش‌های خود عمل می‌کند؛ (۵) نظریه یادگیری اجتماعی را شامل می‌شود؛ (۶) برآیند مهم اجتماعی شدن است و رشد حرفه‌ای را موجب می‌شود؛ (۷) نحوه اجتماعی شدن است و رشد حرفه‌ای را موجب می‌شود؛ (۸) نحوه اندیشیدن را به منزله ابزاری برای تغییر و توسعه اطلاعات، آموزش می‌دهد (شمسایی و همکاران، ۱۳۸۹). بنابراین چنین می‌توان استنباط کرد که تفکر انتقادی مستلزم فرایندهای عالی ذهنی و داوری بر اساس مدارک و شواهد است (سیف، ۱۳۹۵).

مدل‌های تفکر انتقادی (رامبد و همکاران، ۱۳۹۱)

مدل ۶ آر	شامل به خاطر آوردن ^۱ ، تکرار کردن ^۲ ، استدلال کردن ^۳ ، سازماندهی مجدد ^۴ ، ارتباط دادن ^۵ و بازاندیشی ^۶ است.
مدل THINK	شامل یادآوری و به خاطر آوردن ^۷ : به خاطر آوردن و یادآوری حقایق. همچنین یادآوری به معنای توانایی دستیابی به علم و دانش روز است. عادات ^۸ : عادات از رویکردهای تفکر است که به صورت عادت در می‌آید. جستجوگری ^۹ : به معنای آزمودن عمیق ایده هاست. این فرایند شامل کاوش و سؤال در هر چیز و هر موردی است. ایده‌های جدید و خلاقیت ^{۱۰} : یک روش تفکر است. بسیاری از مطالبی که افراد فرا می‌گیرند، لازم است در هم آمیخته شوند تا بتوان در موقعیت منحصر به فرد به کار بست. آگاهی در مورد چگونه اندیشیدن ^{۱۱} : اندیشیدن درباره چگونه اندیشیدن به فراشناخت معروف است.

روش‌های سنجش مهارت تفکر انتقادی (رامبد و همکاران، ۱۳۹۱)

آزمون مهارتی تفکر انتقادی کالیفرنیا California Critical Thinking Skills Test Stone	یکی از رایج‌ترین ابزارهای اندازه‌گیری استاندارد جهت سنجش تفکر انتقادی است. این آزمون دارای ۳۴ گویه چند گزینه‌ای است که برای ارزیابی مرکزی پنج مهارت تفکر انتقادی است به کار برده می‌شود.
فهرست عوامل زمینه‌ساز یا گرایش‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا	پرسشنامه فهرست عوامل زمینه‌ساز یا گرایش‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا دارای ۷۵ گویه با درجه‌بندی لیکرت ۶ گزینه است که برای سنجش عوامل زمینه‌ساز تفکر انتقادی از جمله جست‌وجوی حقیقت، ذهن باز، تحلیل‌گر بودن،

- ¹Remembering.
- ²Repeating.
- ³Reasoning.
- ⁴Reorganizing.
- ⁵Relating.
- ⁶Reflecting.
- ⁷Total Recall.
- ⁸Habits.
- ⁹Inquiry.
- ¹⁰Inquiry.
- ¹¹Knowing how you think.

مبانی نقد، سال ۱۳۹۶. ۱۴۵.

California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI)	روشمندی، اعتماد بنفس، کنجکاوی و کمال تفکر نقادی تنظیم شده است.
آزمون تفکر انتقادی نوشتنی انیس و ویر Ennis & Weir Thinking Essay Test (EWCTET)	در این تست برهان‌سازی آزمون‌شوندگان از طریق ارزیابی متن نوشته شده مورد بررسی قرار می‌گیرد. این آزمون برای اندازه‌گیری فکر باز و باز اندیشی دانشجو قابل کاربست است
آزمون انتقادی کرنل Crnell Critical Thinking Tests (CCTT)	شامل دو فرم است که طیف وسیعی از تفکر انتقادی را مورد سنجش قرار می‌دهد.
آزمون تفکر انتقادی مینه سوتا Minnesota Test of Critical Thinking	این تست مهارت‌های تفکر انتقادی و عوامل زمینه‌ساز تفکر انتقادی را باهم مورد سنجش قرار می‌دهد.
ارزشیابی تفکر انتقادی واتسون و گلریز Watson & Glaser critical Thinking appraisal (WGTC)	این آزمون به صورت گسترده استاندارد شده و قادر به اندازه‌گیری اجزای عقلانی و اخلاقی تفکر انتقادی است.

جایگاه تفکر انتقادی در اسلام

عقل در کتاب خدا به صورت عقولوه یک‌بار، یعقلون ۲۴ بار، نعقل یکبار، یعقلها یک بار و یعقلون ۲۲ بار آمده است که از دقت در آن‌ها حاصل می‌شود که در تمامی موارد به معنی فهم و درک است. در نظام تعلیم و تربیت اسلامی، توجه به عقل و پرورش تفکر از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. آیات قرآن مجید با الفاظ و تعبیر متفاوت، کلامین معصومین و گفتار دانشمندان اسلامی در نگاشته‌هایشان مؤید این ادعاست؛ به همین سادگی آیات متعدد با مضامین گوناگون انسان را به تعقل و تدبر در کلام به عقل-گرایی و خردورزی دعوت و تربیت انسان را با مینا را اساس تعقل و تفکر پایه‌ریزی می‌کنند؛ برای مثال در سوره‌های حج، آیه ۴۶؛ بقره، آیه ۱۶۴؛ آل عمران، آیه ۱۹۰؛ رعد، آیه ۳، و انعام، آیه ۵، ناظر به تشویق، ترغیب و توجه دادن افراد به خردورزی است (سلطان‌القرائی، ۱۳۸۴). با توجه به اهمیتی که اندیشه و تفکر در اسلام دارد؛ تقلید کورکورانه و بدون پشتوانه عقلی و منطقی بارها در قرآن مورد تقبیح واقع شده است و کسانی که از روی عناد و لجاجت به شیوه‌آبا و اجداد خویش رفتار می‌کنند و اسیر تقلید هستند، مورد مذمت واقع شده‌اند؛ چنان‌که در سوره بقره آیه ۱۷۱ چنین ذکر شده است: چون به آن‌ها گفته شد که از آنچه خدا فرو فرستاده است، پیروی کنید، می‌گویند ما از پدران خود پیروی می‌کنیم. آیا از پدران‌شان پیروی می‌کنند؛ اگرچه آنها تعقل نمی‌کردند و هدایت نشده بودند؟ در سوره

زخرف آیه ۲۳ بیان می‌کند که هیچ پیامبری رسالت خویش را به مردم ابلاغ نکرد، مگر این‌که با این سخن روبرو شد که ما پدرانمان را بر آیین و عقایدی یافتیم و البته به آنان اقتدا خواهیم کرد. در بررسی این دو آیه آنچه آشکار است، توجه به نبودن نگرش اعتقادی به سنت و عاداتی است که از گذشتگان به افراد منتقل شده‌است و آن‌ها بدون تحلیل و نقادی و صرفاً از روی تعصب به پذیرش آن اقدام کرده‌اند؛ اما آزادی بحث و انتقاد حتی درباره مسائل مذهبی از ویژگی‌های منحصر به فرد مکتب اسلام به شمار می‌آید. مخالفان دین در حوزه نظر با حفظ آداب مباحثه و مناظره آزاد بودند که هر پرسشی را مطرح کنند و این پرسش‌ها حتی شامل تشکیک در اصول دین نیز می‌شد؛ اما شیوه تربیتی اسلام بر خلاف شیوه تربیتی بسیاری از مکاتب با سرمش قرار دادن روحیه تسامح و تساهل به پاسخ‌گویی این شبهات می‌پرداخت، بدون این‌که اهانتی به پرسش‌کننده شود. قرآن کریم در جایگاه کتاب آسمانی دین اسلام می‌فرماید، بندگانم را بشارت ده، آنانکه چون سخنی بشنوند به نیکوترین آن‌ها عمل کنند؛ آنان هستند که خداوند به لطف خاص خود هدایتشان فرموده و هم آنان به حقیقت خردمندان عالمند (زمر ۱۷ و ۱۸). با توجه به این جایگاه خطیری که در اسلام به خردورزی و تفکر عاقلانه اختصاص یافته‌است، می‌توان با اندکی کاوش در قرآن و هم‌چنین احادیث و روایات اسلامی به جایگاه تفکر انتقادی در اسلام پی برد (محمودی و همکاران، ۱۳۹۱).

در واقع، تفکر نوعی تلاش و پوییش است که به هنگام رویارویی انسان با معماها، در وی جریان می‌گیرد؛ خواه این معماها سراب باشند و سری را گرم کنند و خواه گرهی در کار باشند و گشودن آن‌ها در عمل، سودمند افتد و یا آنکه فراتر از این دو، پرده‌ای بر روی راز و یا حقیقتی باشند که با گشودشان، بصیرت و وسعتی در آدمی جای گیرد (باقری، ۱۳۸۸). در زمینه آموزش تفکر در اسلام، اندیشمندان اسلامی ضمن آنکه سفارش می‌کنند اندیشه و علم، دو عنصر اساسی زندگی فردی و اجتماعی است، به پرورش نیروی فکر و آموختن علم، متناسب با توانایی‌های افراد توجه دارند. اندیشمندان اسلامی در آموزش دینی با الهام از آموزه‌های قرآن، تأکید فراوانی بر ارزش تفکر دارند و بر این باورند تربیت اسلامی، همه توان خود را در راه رشد و تعالی اندیشه آدمی به کار گرفته است. بنابراین اسلام به اندیشیدن توجه کامل دارد و در موارد متعدد، مردم را به تفکر دعوت کرده‌است، به گونه‌ای که می‌توان اسلام را طرفدار تفکر و تعقل خواند (سلطان‌القرانی و سلیمان‌نژاد، ۱۳۸۷). قرآن کریم در مواردی متعددی به تفکر توجه کرده‌است، برای مثال بنگرید به (زمر، ۹؛ مجادله، ۱۱؛ آل عمران، ۱۹۱؛ هود، ۳۵؛ انبیاء، ۲۲؛ عنکبوت، ۴۵؛ بقره، ۱۸۳؛ مائده، ۶؛ نحل، ۶۹؛ رعد، ۳؛ بقره، ۱۹؛ اعراف، ۱۷۶؛ بقره، ۲۲۶). مطالب فوق، دال بر این است که در دین اسلام، بیش از آنچه تصور می‌شود، برای گوهر تفکر و خرد ارزش قائل شده و از آن بسان دستاویزی برای تقرب الی‌الله و کسب پاداش بیان شده‌است.

اهمیت و جایگاه تفکر انتقادی در آموزش

تفکر انتقادی می‌تواند به عنوان بخش لاینفک آموزش در هر مقطعی باشد، زیرا تفکری است که با تحلیل، ارزشیابی، گزینش و به‌کارگیری، منجر به بهترین راه حل می‌شود و این همان چیزی است که دنیای امروز بدان نیازمند است (مصلی‌نژاد و سبحانین، ۱۳۸۷). اهمیت تفکر و راه‌های تقویت آن تحت عناوین مختلف مانند مهارت حل مسئله، تفکر انتقادی، استدلال تشخیصی، تصمیم‌گیری مورد توجه قرار گرفته‌است (معطری و همکاران، ۱۳۸۱). داوری کردن و استدلال دربارهٔ اطلاعات و مباحث علمی که فرد در معرض آن‌ها قرار می‌گیرد، محور تفکر انتقادی در این زمینهٔ خاص علمی است. عملاً مشاهده می‌شود که در وضعیت آموزشی موجود، نه مجاللی برای بروز تفکر انتقادی وجود دارد و نه برای دانشجوی سودمند است. اگر تفکر نقادانه منفعتی برای شخص نداشته‌باشد، شاید یک نوع تغافل آگاهانه یا ناآگاه نسبت به این نوع تفکر در او ایجاد شود. در چنین حالتی، ارزیابی میزان تفکر انتقادی بسیار مشکل جلوه می‌کند. روش تدریس غالب در مدارس و دانشگاه‌ها، روش سخنرانی است. روشی که انتقال اطلاعات وسیع را در مدت زمان کوتاه میسر می‌کند. روشی که یکی از بزرگ‌ترین مشکلات آن در نظر نگرفتن زمانی برای بحث و تبادل فکری با فراگیران در موضوع درسی است (مایرز، ترجمه ابیلی، ۱۳۸۶). نتایج بررسی‌های کمیسیون ملی آموزش عالی در سال ۱۹۸۳ که در گزارشی با نام ملتی در معرض خطر ذکر شده بود، باعث تشویق مسئولان آموزش عالی برای نگاه جدی به موانع موفقیت‌های دانشجویان آمریکایی شد. در همان چارچوب زمانی در یک مطالعه انجام شده دربارهٔ تفکر انتقادی نوریس^۱ استدلال کرد که عملکرد تفکر انتقادی دانشجویان در مراحل مختلف تحصیل پایین‌تر از سطحی است که باید باشد، بنابراین در دههٔ ۱۹۸۰ به رفع این نقیضه در سیستم‌های آموزشی و نهایتاً در محیط‌های کاری آمریکا که ریشه دوانیده بود، توجه خاص مبذول شد (یوسفی و همکاران، ۱۳۹۰).

در ارتباط با رشد تفکر انتقادی و شناسایی موانع آن باید محور فعالیت‌های مراکز آموزشی را آموختن اندیشیدن دانست نه آموزش اندیشه‌ها و وظیفهٔ مهم نظام آموزشی مهارت اندیشیدن است. امروزه مراکز آموزشی باید به منظور رشد تفکر انتقادی به بررسی و جست‌وجوی دلایل، تحلیل مباحث، تصمیم‌گیری و استنتاج در پرداختن به مسائل بپردازند نه فقط به حفظ مطالب درسی بدون تأمل بدان‌گونه که در بیش‌تر برنامه‌های درسی رایج است (کریمیان و همکاران، ۱۳۹۵). متأسفانه به رغم تأکید و توجه به تفکر در اهداف نظام‌های آموزشی و ادعاهای مسئولان، متصدیان و مجریان آموزشی در عمل برای تشویق یادگیرندگان در جهت تفکر و به ویژه به‌کارگیری تفکر انتقادی، اراده و انگیزهٔ کافی وجود ندارد. معلمان نیز با وجود اظهاراتی که حاکی از پذیرفتن این فرض است که تفکر انتقادی راه آموزش بیش‌تر و بهتر را هموار می‌کند، همراه با شیوه‌های غالبی و حذف واقعیت‌ها و ایجاد محیط‌های خط انضباطی، زمینه حفظ کردن اطلاعات درسی را فراهم می‌کنند. آنان این نکته را فراموش کرده‌اند که حفظ کردن مطالب و انباشتن ذهن یادگیرندگان از اطلاعات مرتبط و نامرتبط زندگی واقعی، سبب

^۱Norris.

هدر رفتن هزینه‌ها، امکانات و توان افراد می‌شود (شعبانی، ۱۳۸۲). بر این اساس، آموزش مبانی تفکر انتقادی به یادگیرندگان از طریق هر درس، آموزش ضمن خدمت معلمان برای تدریس با استفاده از راهبردهای تفکر انتقادی، تدریس در کلاس به صورت مباحثه‌ای و گروهی و تمرکز بر توسعه فرایندهای تفکری یادگیرندگان در ضمن ارائه محتوای درسی، پرهیز از روش‌های تدریس منفعل و ارزشیابی یادگیرندگان در کلاس و امتحان بر اساس فرایندهای فکورانه برای حل مسائل می‌تواند از جمله پیشنهادهایی باشد که برای ترویج این مهارت‌های مطرح باشد (اطهری، ۱۳۸۸).

آموزش تفکر انتقادی

توانایی فکر کردن ممکن است ذاتی باشد، اما راه‌های ویژه فهمیدن آموختنی است. برخی از دانشمندان بر این باورند که مغز انسان ظرفیت ذخیره صد هزار میلیارد فقره اطلاعات دارد که بیش از پانصد برابر مقدار اطلاعاتی است که در یک دوره کامل دایره‌المعارف وجود دارد (سیف، ۱۳۹۵). طرفداران آموزش‌پذیری تفکر انتقادی، پایه‌ای‌ترین پیش‌فرض بر این اساس استوار است که دانش‌آموزان و دانشجویان در صورتی که به آنها آموزش داده شود چگونه فکر کنند، بهتر می‌توانند فکر کنند. پژوهش‌های زیادی در تأیید آموزش‌پذیری بودن تفکر انتقادی صورت گرفته‌است (معطری و همکاران، ۱۳۸۱؛ آنجفی و همکاران، ۱۳۸۸؛ رضویان شاد و سلطان‌القزایی، ۱۳۸۹). نتایج تحقیقات حاکی از این است که تفکر انتقادی به اشکال متفاوتی می‌توان آموزش داد؛ ایفای نقش و مطالعه موردی (رامبد و همکاران، ۱۳۹۲)؛ سؤالات چندگزینه‌ای (میریک و یونگ^۱، ۲۰۰۲)؛ نقشه مفهومی (چن و همکاران^۲، ۲۰۱۱)؛ خواندن انتقادی (اسلامی، ۱۳۸۲)؛ طراحی فضای کلاس، یادگیری مشارکتی، افزایش زمان کلاس (قاسمی و همکاران، ۱۳۹۲)؛ مباحثه و یادگیری سیار (اوزبویل^۳ و همکاران، ۲۰۰۹). با توجه به اهمیت تأثیرپذیری یادگیرندگان از توانایی تفکر انتقادی آنان با واکاوی ادبیات تفکر انتقادی در نظام آموزشی کشور تا به امروز، تحقیقات فراوانی برای تشریح، مقایسه عوامل و یا مؤلفه‌های اثرگذار بر مهارت تفکر انتقادی صورت گرفته است. برخی از نتایج این تحقیقات به بررسی رابطه بین متغیرهای آموزشی با تفکر انتقادی پرداختند که نتایج آن‌ها حاکی از این بود که سبک‌های یادگیری، روش تدریس و شیوه‌های استدلال با تفکر انتقادی همبستگی معناداری دارد (کوکبی، ۱۳۹۴؛ بدری گرگری و قناعت، ۱۳۹۴؛ قدم‌پور، ۱۳۹۳؛ کرمی، ۱۳۹۳، مؤمنی و سید شریفی، ۱۳۹۳، فتحی‌آذر، ۱۳۹۳؛ سرمدی و سیدی، ۱۳۹۲؛ حاتمی و همکاران، ۱۳۹۲؛ پاک‌مهر و همکاران، ۱۳۹۱؛ بختیارپور، ۱۳۹۱). گروهی دیگر، از تحقیقات به منظور بررسی رابطه بین متغیرهای روانشناختی با تفکر انتقادی صورت گرفته‌است که بیانگر این امر که بین مؤلفه‌های روانشناختی با تفکر انتقادی رابطه معناداری وجود دارد (کدیور، ۱۳۹۱؛ قنبری هاشم‌آبادی و همکاران، ۱۳۸۷). پایین بودن سطح مهارت‌های انتقادی یادگیرندگان در پژوهش‌های (بابا محمدی و خلیلی، ۱۳۸۳؛ رضایی و همکاران، ۱۳۹۲؛ امینی و

¹Myrick, F., & Yonge, O.

²Chen, S. L., Liang, T., Lee, M. L., & Liao, I. C.

³Uzunboylu, H., Cavus, N., & Ercag, E.

فضلی‌نژاد، ۱۳۸۹؛ قاسمی و همکاران، ۱۳۹۲؛ حیدری دامانی، ۱۳۸۹؛ حسینی و بهرامی، ۱۳۸۱؛ جاویدی کلاته جعفر آبادی و عبدلی، ۱۳۸۹؛ آخوندزاده و همکاران، ۱۳۹۰؛ کیانی و همکاران، ۱۳۹۰؛ تاشی و همکاران، ۱۳۹۱) مورد تأیید قرار گرفته‌است. بر اساس یافته‌های پژوهش‌های داخلی یکی از دلایل پایین بودن سطح تفکر انتقادی یادگیرندگان، کمبودها و نارسایی‌های آموزشی ذکر شده‌است (بخشی، ۱۳۹۲). لازم است در این زمینه آموزش‌های لازم را فراگیرند. در آموزش تفکر انتقادی باید راهبردهایی در سه سطح و با مؤلفه‌های فرعی به شرح جدول ذیل مد نظر قرار بگیرد (کریمیان و همکاران، ۱۳۹۵)؛

به نظر، بیر^۱ صاحبان تفکر انتقادی از این ویژگی‌ها برخوردارند: اهل شک هستند؛ سعه صدر دارند؛ آزاد اندیشند؛ ارزشمدار هستند؛ به شواهد و استدلال بها می‌دهند؛ بر دقت و روشنی استدلال تأکید می‌ورزند؛ از زاویه‌های متفاوتی به موضوع می‌نگرند؛ در صورتی که دلایلی برای تغییر موقعیت و موضع-فکری خود بیابند، آن‌ها را تغییر می‌دهند و از روش‌های متفاوتی چون سؤال، جدل، شناسایی و زیر سؤال بردن فرصت‌ها استفاده کنند. همچنین برای اندیشیدن انتقادی، لاجرم باید استانداردهایی را در دست داشت. تفکر انتقادی در برگرفته شناسایی، ارزشیابی و جدل کردن است. تفکر انتقادی مستلزم استنباط یا نتیجه‌گیری از یک یا چند گزاره است.

لومزدانی^۲ (۱۹۹۵) بر این باور است که حل خلاقانه مسئله به رشد مهارت‌های تفکر انتقادی کمک می‌کند. پرورش تفکر انتقادی با موانعی روبرو است؛ از جمله: کم‌توجهی به مهارت‌های تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و قضاوت و جمع‌بندی که این کم‌توجهی در عناصر برنامه درسی (هدف، محتوا، روش و ارزشیابی) قابل مشاهده است.

پاینار (۱۹۹۶) استدلال می‌کند که معلمان، در تعلیم و تربیت انتقادی، اندیشمندانی رهایی‌بخش، کارگران فرهنگی، روشنفکران ستیزه‌جو و روشنفکران تحول‌آفرین به شمار می‌آیند که ویژگی‌های آنان شجاعت اخلاقی و انتقادی است. ایفای نقش روشنفکری، مستلزم آگاهی معلم از فرهنگ اجتماعی و سیاسی حاکم و ایجاد کردن زمینه فعالیت است.

آموزش تفکر انتقادی در یادگیرندگان ایجاد حالت کنش متقابل میان یادگیرندگان و یاددهندگان و ایجاد یک چارچوب سازمان یافته برای فرایندهای فکری و استفاده از مهارت‌ها و موقعیت‌هایی که این فرایندها به کار گرفته می‌شود، ضرورت دارد. انیس (۱۹۸۷) مراحل برای آموزش تفکر انتقادی قائل شده‌است. او تفکر انتقادی را به چهار بخش دسته‌بندی می‌کند که هر بخش مهارت‌های خاص خود را شامل می‌شود که به یادگیرندگان قابل آموزش است (انیس، ۱۹۸۷؛ به نقل از سلطان‌القرائی و سلیمان-نژاد، ۱۳۸۷)؛

¹Bir.

²Lumsdanie.

<p>(۱) نتایج را معین کنید؛ (۲) دلایل را ذکر کنید؛ (۳) دلایل ذکر نشده را مشخص کنید؛ (۴) تفاوت‌ها و شباهت‌ها را دریابید؛ (۵) آنچه که نامربوط است، تعریف و دستکاری کنید؛ (۶) خلاصه کنید.</p>	<p>تعریف و طبقه-بندی موضوع</p>
<p>(۱) چرا؟؛ (۲) نکته اصلی چیست؛ (۳) چه معنا می‌دهد؛ (۴) مثال چیست؟؛ (۵) چه، به عنوان مثال مطرح نیست؟؛ (۶) کاربرتش چیست؟؛ (۷) چه تفاوتی ایجاد می‌کند؛ (۷) حقیقت چیست؛ (۸) آیا این چیزی است که گفته می‌شود؛ (۹) چه چیزی، اضافه بر اینها گفته می‌شود؟ (۱۰) چه چیزی، اضافه بر اینها گفته می‌شود؟</p>	<p>مطرح کردن سوالات برای تعریف و بیان موضوع</p>
<p>(۱) اظهار نظر فنی نماید؛ (۲) بین منابع توافق ایجاد کند؛ (۳) اعتبار و شهرت منابع را بررسی کنید؛ (۴) روش‌های معتبر را به کار برد؛ (۵) روش‌های معتبر را به کار گیرد؛ (۶) خطر شناخته شده برای اعتبار و شهرت را شناسایی کند؛ (۷) توانایی استدلال داشته باشد؛ (۸) عادات دقیق داشته باشد</p>	<p>بررسی منبع مورد اعتماد</p>
<p>(۱) استنتاج و ارزیابی نتایج؛ (۲) استنتاج و ارزیابی پویایی؛ (۳) ترتیب توالی پیش بینی احتمالی</p>	<p>حل مسائل و ترسیم نتایج</p>

رهیافت عملی برای ارتقای تفکر انتقادی

کرانکیلتون^۱ یک رویکرد عملی را برای ارتقای تفکر انتقادی در فراگیران از طریق فراهم ساختن شروطی لازم برای تفکر ارائه کرده است. شرط اول، واداشتن فرد به تفکر در مورد چیزهایی از قبیل فرد، موضوع، موقعیت، مشکل یا فرایند است. شرط دوم، واداشتن فرد به تفکر در خصوص موضوعاتی همانند دانش و منابع پس زمینه (نمودار، نقشه، کامپیوتر و یادداشت) است. شرط سوم، برخورداری از شیوه-هایی برای تفکر است. به سخنی دیگر، فراگیران برای هدایت فرایند تفکراتشان نیازمند ساختارهای فکری هستند. نمونه‌هایی از این ساختارها: برآورد، مقایسه، ارزیابی، حل مسئله، تعبیر، تفسیر و تجزیه و تحلیل هستند. شرط چهارم، داشتن دلیلی برای تفکر است. دلایل تفکر متفاوت و متعدد است، نظیر حل و فصل یک مشکل، حل یک مسئله، برآورده کردن یک نفع شخصی با تکمیل کردن یک تکلیف است (یوسفی و همکاران، ۱۳۹۰). آینده متعلق به جوامعی است که خود را آماده یادگیری می‌کنند. امروزه، شرایط بازار کار برای دانش‌آموختگان دانشگاهی روز به روز سخت‌تر می‌شود، کارفرمایان انتظار دارند با استخدام فردی با تحصیلات دانشگاهی به نوآوری و خلاقیت‌های لازم برای حل مسائل و مشکلات کاری دست یابند. آنها به دنبال فردی هستند که درد جمع‌آوری اطلاعات تجزیه و تحلیل، سازماندهی، نتیجه‌گیری و ارائه بازخورد لازم را داشته باشد. کلیه مهارت‌های ذکر شده، اجزای اصلی تفکر انتقادی به شمار می‌روند. اهمیت پرورش تفکر انتقادی را هدف تحصیلات تکمیلی و تجارب دانشگاهی برشمردند و بر این باورند، آموزش فقط یاددادن تفکر به فراگیر است. تفکر انتقادی در مباحث

^۱Crunkilton.

اعتباربخشی دانشکده‌ها نیز از جمله نکات کلیدی است و یکی از معیارهای مؤسسات اعتبار بخشی، اندازه‌گیری رشد تفکر انتقادی در دانشجویان است (قریب و همکاران، ۱۳۸۸). شالوده آموزش و یادگیری در نظام آموزشی کشور بیش‌تر به افزایش و تقویت ذهن و حیطة محفوظات و کم‌تر به تربیت و رشد قوای تفکر انتقادی و سنجش گرایانه توجه دارد؛ بنابراین لازم است نهاد تعلیم و تربیت در آموزش عالی برای انجام کار ویژه‌ای خود به بازنگری در محتوا و مفاد آموزشی، اهداف، روش‌های یاددهی و یادگیری و نظام ارزشیابی و هر آنچه که مرتبط با حوزه برنامه درسی است بپردازد. باید در نظر داشت که در بازنگری برنامه درسی تغییرات سطحی و صوری جوابگر نخواهد بود و نیاز به تحولات بنیادین منطقی در کلیه فرایندهای برنامه درسی ضروری است. حجم زیاد محتوای آموزشی، برنامه‌های آموزشی فشرده، افزایش جمعیت دانشجویی، زمان محدود کلاس‌های آموزشی، روش‌های تدریس سخنرانی و منفعل و ارزشیابی مبتنی بر محفوظات که به سنجش سطوح پایین مهارت‌های شناختی می‌پردازد موانعی است جهت بهبود و پرورش تفکر انتقادی از طریق برنامه‌های درسی؛ از این‌رو، پژوهشگران درهم تنیدگی منسجم و یکپارچه تفکر انتقادی در سرتاسر برنامه‌های درسی که نیازمند بازاندیشی، هم‌اندیشی و گفتمان متخصصان، دست اندرکاران، برنامه‌ریزان و مربیان آموزشی است را توصیه می‌کند (اطهری و همکاران، ۱۳۹۰).

بحث و نتیجه گیری

برایند مطالب بیان شده چنین است که، تفکر انتقادی بسان یک بعد پایه‌ای و مهم در زنجیر نظام آموزشی کشور از سطح ابتدایی تا عالی مفقود مانده‌است و چنان که باید مورد توجه سیاستگذاران، برنامه‌ریزان و دست اندرکاران قرار نگرفته‌است. در حال حاضر، نوعی رویکردی مدرک‌گرایی بر سیستم آموزشی فعلی حاکم است و به پرورش تفکر انتقادی کسب مهارت‌های انتقادی و فکری توجهی نشده‌است، چراکه غالب آموزش‌ها بر پایه حفظیات بوده در صورتی که در تفکر انتقادی یادگیرنده باید مطلب را بخواند، درک کند و به تجزیه و تحلیل آن بپردازد. این امر نشان می‌دهد که نظام آموزشی به وظایف خود به خوبی عمل نکرده‌است و برای افزایش و ارتقاء مهارت تفکر انتقادی نیازمند برنامه‌ریزی منسجم‌تر، صرف وقت بیش‌تر، منابع و امکانات بیش‌تر و ایجاد فضای بازتری برای پرسش و پاسخ در محیط‌های آموزشی است. آنچه که در این نگاشته روشن شد، این است که برنامه‌های معمول نظام آموزشی فعلی نتوانسته‌است مهارت‌های انتقادی دانش‌آموزان، حتی در سطوح بالاتر دانشجویان را بر آورده سازد و باید مورد بازنگری و تحول قرار گیرد تا از این شکلی سنتی و کلیشه‌ای و یکنواخت خارج شود.

پیشنهاد‌های پژوهشی

- بازنگری در روش‌های آموزشی با تأکید بر روش‌های آموزش گروهی، پرسش و پاسخ، فعال از سطح ابتدایی تا عالی؛
- برگزاری کارگاه‌های آموزشی به منظور آشنایی یاددهندگان و یادگیرندگان با مهارت‌های تفکر انتقادی و چگونگی کاربری آن؛

• تغییر و تحول در سر فصل‌های کتاب‌های درسی از سطوح ابتدایی تا عالی با گنجانیدن مهارت تفکر انتقادی.

منابع

- ۱ قرآن کریم.
- ۲ اسلامی اکبر، ره؛ معارفی، ف (۱۳۸۹). «مقایسه توانایی تفکر انتقادی دانشجویان ترمهای اول و آخر کارشناسی پرستاری و پرستاران بالینی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی»، مجله علوم پزشکی پارس، شماره ۸، ص ۳۸ تا ۴۵.
- ۳ اسلامی، ا و همکاران (۱۳۹۵). ساز و کارهای توسعه مهارتهای تفکر انتقادی دانشجویان در نظام آموزش عالی کشاورزی، علوم ترویج و آموزش کشاورزی ایران، ج ۱۲، شماره ۲.
- ۴ اسلامی، م. (۱۳۸۲). ارائه الگویی برای طراحی و اجرای برنامه خواندن انتقادی و بررسی اثر آن بر تفکر انتقادی و نوشتن تحلیلی، رسال دکتری، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- ۵ اطهری، ز و همکاران (۱۳۹۰). «رزیابی تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه اصفهان و علوم پزشکی اصفهان در طی دو نیمسال تحصیلی متوالی»: تفکر انتقادی حلقه مفقوده برنامه درسی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره ۱۱، ص ۱۰۴۰ تا ۱۰۴۹.
- ۶ اطهری، ز و همکاران (۱۳۸۸). «رزیابی مهارتهای تفکر انتقادی و ارتباط آن با رتبه آزمون سراسری ورود به دانشگاه در دانشجویان علوم پزشکی اصفهان»، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره ۹، ص ۱ تا ۱۹.
- ۷ امینی، م؛ فضلینژاد، ن. (۱۳۸۹). «بررسی مهارتهای تفکر انتقادی در دانشجویان پزشکی شیراز»، مجله علمی پزشکی هرمزگان، شماره ۱۳، ص ۲۱۳ تا ۲۱۸.
- ۸ آخوندزاده، ک و همکاران (۱۳۹۰). «تفکر انتقادی در حوزه آموزش پرستاری ایران»، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره ۱۱، ص ۲۱۰ تا ۲۲۱.
- ۹ آنجفی، ف و همکاران (۱۳۸۸). «مهارت تفکر انتقادی دانشجویان فنی مهندسی و علوم انسانی»، مجله راهبردهای آموزش، شماره ۱، ص ۱۹ تا ۲۲.
- ۱۰ بابامحمدی، ح؛ خلیلی، ح (۱۳۸۳). «مهارتهای تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی سمنان»، مجله علوم در علوم پزشکی، ش ۴، ص ۲۳ تا ۳۱.
- ۱۱ باقری، خ. (۱۳۸۸). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی: رویارویی با مسائل علمی و نظری تعلیم و تربیت، تهران: مدرسه برهان.
- ۱۲ بختیارپور، س (۱۳۹۱). «رابطه تفکر انتقادی، راهبردی فراشناختی و مدیریت زمان با عملکرد تحصیلی دانشجویان آزاد اسلامی واحد اهواز»، فصلنامه یافته‌های نو در روانشناسی، شماره ۲۲، ص ۵ تا ۱۹.
- ۱۳ بختیار، ا (۱۳۸۸). «راهکارهای ارتقای علوم انسانی: ترویج تفکر انتقادی و خلاق»، مجموعه مقالات کنگره ملی علوم انسانی: راهبردهایی برای ارتقاء علوم انسانی در کشور، ص ۴۰۹ تا ۴۳۹.
- ۱۴ بخشی، م؛ آهنچیان، م (۱۳۹۲). «الگوی پیشبینی پیشرفت تحصیلی؛ نقش تفکر انتقادی و راهبردهای خود تنظیمی یادگیری»، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره ۱۳، ص ۱۵۲ تا ۱۶۳.
- ۱۵ بدری گرگری، ر و همکاران (۱۳۹۴). «تأثیر روش آموزشی افسانه‌زایی علمی بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان»، فصلنامه نوآوریهای آموزشی، شماره ۵۵، ص ۷ تا ۲۱.

- ۱۶ پاکمهر، ح و همکاران (۱۳۹۱). «نقش کیفیت تدریس اساتید و مؤلفه‌های آن در توسعه تفکر انتقادی دانشجویان: فرصت‌ها و چالش‌های برنامه درسی در آموزش»، مطالعات روانشناسی تربیتی، شماره ۱۶، ۱۷ تا ۳۸.
- ۱۷ ناشی، ز و همکاران (۱۳۹۱). «بررسی مهارت‌های تفکر انتقادی در دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان»، گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، شماره ۹، ص ۱۷۰ تا ۱۷۸.
- ۱۸ جاویدی کلاته جعفرآبادی؛ ط، عبدلی، ا (۱۳۸۹). «روند تحول تفکر انتقادی در دانشگاه فرودسی مشهد»، مطالعات تربیتی و روانشناسی، شماره ۱۱، ص ۱۰۳ تا ۱۲۰.
- ۱۹ جعفری، ع؛ رسول زاده، ب (۱۳۹۴). «فرا تحلیل متغیرهای همبسته با تفکر انتقادی در نظام آموزشی»، تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال ششم، شماره دوم، ص ۲۳ تا ۳۶.
- ۲۰ جهانپفر، ج. (۱۳۸۰). نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزش تفکر انتقادی لیپمن، رساله دکتری؛ دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- ۲۱ حاتمی، ج و همکاران (۱۳۹۲). دیدگاه استادان دانشگاه در خصوص کاربرد تفکر انتقادی در فرایند تدریس، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز.
- ۲۲ حسینی، ع و بهرامی، م (۱۳۸۱). «مقایسه تفکر انتقادی در دانشجویان سال اول و سال آخر کارشناسی»، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره ۶، ص ۲۱ تا ۲۶.
- ۲۳ حیدری دامانی، ر (۱۳۸۹). بررسی عوامل مؤثر بر تفکر انتقادی دانشجویان کارشناسی ارشد رشته کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس: مقایسه دو گروه از دانشجویان ترم اول و ترم پایانی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد؛ دانشگاه تربیت مدرس.
- ۲۴ خجسته، س، و همکاران (۱۳۹۲). «وضعیت گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه اصفهان و برخی از عوامل مرتبط با آن»، جامعه‌شناسی کاربردی، شماره ۵۲، ص ۱۱۷ تا ۱۳۸.
- ۲۵ خسرو جاوید، م (۱۳۸۱). «اعتبار و روایی سازه مقیاس هوش هیجانی شوت در نوجوانان»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس.
- ۲۶ رامبد، م و همکاران (۱۳۹۲). «تفکر انتقادی در آموزش و یادگیری دانشجویان»، مجله علوم پزشکی صدا، ج ۱، شماره ۲، ص ۱۱۳ تا ۱۲۸.
- ۲۷ رضایی، ر و همکاران (۱۳۹۲). «ارزیابی مهارت تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی مازندران»، دو فصلنامه آموزش پزشکی، مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی بابل، شماره ۱، ص ۲۹ تا ۳۴.
- ۲۸ رضویان شاد، م؛ سلطان‌القرایی، خ (۱۳۸۹). «بررسی ادراک معلمان از تفکر انتقادی»، مجله علوم تربیتی، شماره ۳، ص ۲۹ تا ۴۶.
- ۲۹ سرمدی، غ، سیدی، ف (۱۳۹۲). «بررسی تأثیر آموزش تفکر انتقادی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان»، فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی، شماره ۵، ۱۰۱ ص ۱۱۸.
- ۳۰ سلطان‌القرایی، خ، سلیمان نژاد، ا (۱۳۸۷). «تفکر انتقادی و ضرورت آموزش آن در کلاس درس»، فصلنامه تربیت اسلامی، سال سوم، ص ۱۸۱ تا ۱۹۵.
- ۳۱ سلطان‌القرایی، خ (۱۳۸۴). فلسفه تعلیم و تربیت و آرای تربیتی، تبریز: انتشارات دانشگاه تبریز.
- ۳۲ سیف، ع (۱۳۹۵). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش، تهران: انتشارات دوران.

- ۳۳ شاقول، ی و محسنی، ا (۱۳۸۸). «تفکر انتقادی با تأکید بر انقلاب کپرنیکی کانت». مجله پژوهش علوم انسانی، سال دهم، ش ۲۶، ص ۲۶۷ تا ۲۸۴.
- ۳۴ شجاع رضوی، م و شعبانی ورکی، ب (۱۳۸۵). فلسفه آموزش و پرورش، موضوعات اصلی در سنت تحلیلی، مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی.
- ۳۵ شعبانی، ح (۱۳۸۲). روش تدریس پیشرفته؛ آموزش مهارت ها و راهبردهای تفکر، تهران: انتشارات سمت.
- ۳۶ شمسایی، ف و همکاران (۱۳۸۹). «آموزش تفکر انتقادی در پرستاری»، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره ۱۰، ص ۳۱۳ تا ۳۱۷.
- ۳۷ شهایی، م (۱۳۸۴). «تفکر انتقادی و آموزش انتقادی»، آموزش علوم اجتماعی، دوره هشتم، ش ۴، ص ۱۰ تا ۱۶.
- ۳۸ عباسی، م (۱۳۸۱). بررسی محتوای کتاب مطالعات اجتماعی مقطع متوسطه در پرورش مهارتهای تفکر انتقادی بر مبنای دیدگاه اجتماعی برنامه درسی. پایاننامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.
- ۳۹ فتحی آذر، ا و همکاران (۱۳۹۳). تأثیر آموزش فن شش کلاه تفکر دو بونو بر گرایش تفکر انتقادی و خلاقیت دانش‌آموزان، پایاننامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز.
- ۴۰ قاسمی، ف و همکاران (۱۳۹۲). «بررسی و مقایسه مهارت انتقادی فرهنگیان دوره‌های ابتدایی، راهنمایی، متوسطه و پیشدانشگاهی استان بوشهر و ارائه راهکارهایی جهت ارتقای تفکر انتقادی»، فصلنامه علمی و پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، شماره ۳، ص ۱۹۳ تا ۲۱۵.
- ۴۱ قدمپور، ع و همکاران (۱۳۹۳). «رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و گرایش به تفکر انتقادی با میزان آمادگی دانشجویان برای حضور در دوره‌های آموزش الکترونیکی»، فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، شماره ۵، ص ۲۱ تا ۴۲.
- ۴۲ قریب، م و همکاران (۱۳۸۸). «مهارت‌های تفکر انتقادی و گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان ترم اول و آخر مدیریت خدمات بهداشتی درمانی»، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره ۹، ص ۱۲۵ تا ۱۳۵.
- ۴۳ قنبری هاشم آبادی؛ ب، شهایی، م (۱۳۸۷). «بررسی اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر عزت نفس و مهارت‌های حل مسئله دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه»، فصلنامه روانشناسی تربیتی، شماره ۱۲، ص ۱ تا ۱۹.
- ۴۴ کاسیر، ا (۱۳۷۰). فلسفه روشنگری، ترجمه یدالله موفق، تهران: انتشارات نیلوفر.
- ۴۵ کدیور، پ و همکاران (۱۳۹۱). «رابطه سبک‌های یادگیری شناختی و تفکر انتقادی با خودکار آمدی در دانش‌آموزان»، فصلنامه تحقیقات روانشناختی، شماره ۱۳، ص ۱۰۱ تا ۱۱۶.
- ۴۶ کرمی، ا؛ علیآبادی، خ (۱۳۹۱). «نقش خلاقیت در پیشبینی تفکر انتقادی و شادکامی، ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی»، دوره ۲، شماره ۲، ص ۴۹ تا ۶۹.
- ۴۷ کریمیان، ح و همکاران (۱۳۹۵). «جایگاه تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت اسلامی مبتنی بر سند برنامه درسی ملی»، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، شماره ۳۴، ص ۱۳۱ تا ۱۵۱.
- ۴۸ کوکی، م و همکاران (۱۳۹۴). «حضور مؤلفه‌های تفکر انتقادی در کتاب‌های داستانی از نظر مربیان کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان»، فصلنامه ملی کتابداری و سازماندهی اطلاعات، شماره ۲۶، ص ۱۲۵ تا ۱۳۲.

- ۴۹ کیانی، م، و همکاران (۱۳۹۱). «مقایسه تفکر انتقادی و عوامل زمینه‌ساز آن در دانشجویان پرستاری و پرستاران شاغل در بیمارستان‌های منتخب دانشگاه علوم پزشکی زنجان»، مجله دانشگاه علوم پزشکی زنجان، شماره ۲۰، ص ۱۱۲ تا ۱۲۰.
- ۵۰ لطفآبادی، ح (۱۳۹۰). روانشناسی تربیتی، تهران: انتشارات سمت.
- ۵۱ مایرز، ج. (۱۳۸۶). آموزش تفکر انتقادی، ترجمه خدایار ابیلی، تهران: انتشارات سمت.
- ۵۲ مجتهدی، ک (۱۳۶۳). فلسفه نقادی کانت، تهران: انتشارات هما.
- ۵۳ محمودی، ا و همکاران (۱۳۹۱). پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال ۱۹، دوره جدید، شماره ۱۳، ص ۹۳ تا ۱۱۱.
- ۵۴ مصلینژاد، ل، سبحانین، س (۱۳۸۷). «بررسی تفکر انتقادی در دانشجویان آموزش مجازی و سنتی رشته کامپیوتر»، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، دوره پنجم، شماره دوم، ص ۱۲۸ تا ۱۳۴.
- ۵۵ معروفی، ی و همکاران (۱۳۹۱). «رابطه بین مهارت‌های تفکر انتقادی و سلامت روانی دانش‌آموزان دختر دوره پیش شهر همدان»، مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات پزشکی درمانی همدان، شماره ۱، شماره ۶۳.
- ۵۶ معطری، م و همکاران (۱۳۸۰). «تأثیر بازاندیشی بر مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری شهرستان تبریز»، آموزش در علوم پزشکی، دوره ۱، شماره ۴.
- ۵۷ مؤمنی مهموئی، ح؛ شریفی، م (۱۳۹۳). تأثیر الگوی کاوشگری بر تفکر انتقادی و نگرش دانش‌آموزان نسبت به کتاب درسی علوم تجربی در دوره ابتدایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.
- ۵۸ میرمولایی، ط و همکاران (۱۳۸۳). مقایسه تفکر انتقادی دانشجویان ترم اول و ترم آخر مقطع کارشناسی پیوسته مامایی دانشگاه‌های علوم پزشکی شهر، فصلنامه حیات، دوره ۱۰، شماره ۳.
- ۵۹ ندافی، ر (۱۳۹۱). ضرورت ترویج تفکر انتقادی و خلاق در جامعه امروز، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ۶۰ نوریپور، م؛ هدایتینیا، س (۱۳۹۲). «تحلیل عوامل آموزشی مؤثر بر رضایت شغلی فارغالتحصیلان رشته کشاورزی: مورد مطالعه دانشگاه یاسوج»، مجله علوم و ترویج آموزش کشاورزی ایران، ج ۹، شماره ۲، ص ۵۵ تا ۷۰.
- ۶۱ وجدانی، ف، سجادی، م (۱۳۹۳). «بررسی مقایسه‌ای سه دیدگاه رایج در تفکر انتقادی و دلالت‌های تربیتی آنها: دیدگاه ریچارد پل، رابرت انیس و براترند راسل»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی درسی، ج ۱۵، شماره ۲، ص ۱۲ تا ۲۳.
- ۶۲ یوسفی، ع و همکاران (۱۳۸۹). «تفکر انتقادی». مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره ۱۱، ص ۱۱۲۰ تا ۱۱۲۸.
- 63 Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, A., & Persson, T. (2015, online first). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85, 275-314. doi:10.3102/0034654314551063

- 64 Akyüz, H. İ., & Samsa, S. (2009). The effects of blended learning environment on the critical thinking skills of students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1744-1748.
- 65 Alfaro-LeFevre, R. (2009). *Critical thinking and clinical judgment: A practical approach to outcome-focused thinking*. Saunders.
- 66 Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift. Limited learning on college campuses*. Chicago: The University of Chicago Press.
- 67 Black J M, Hawks J M .(2009). *Medical surgical nursing*. Philadelphia: Elsevier Inc; 8th Edition. 2009.
- 68 Chan, Z. C. (2013). A systematic review of critical thinking in nursing education. *Nurse Education Today*, 33(3), 236-240.
- 69 Chen, S. L., Liang, T., Lee, M. L., & Liao, I. C. (2011). Effects of concept map teaching on students' critical thinking and approach to learning and studying. *Journal of Nursing Education*, 50(8), 466-469.
- 70 Ennis. R.H(1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, vol43,pp 44-48.
- 71 Facione PA.(2010). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Insight Assessment and the
- 72 Halpern, D. F. (2007). The nature and nurture of critical thinking. *Critical thinking in psychology*, 1-14.
- 73 Holma, K., & Hyytinen, H. (2015). The philosophy of personal epistemology. *Theory and Research in Education*, 13(3), 334-350.
- 74 Hyytinen, H. (2015). *Looking beyond the obvious. Theoretical, empirical and methodological insights into critical thinking*. Academic dissertation, University of Helsinki.
- 75 Hyytinen, H., Holma, K., Toom, A., Shavelson, R. J., & Lindblom-Yläne, S. (2014). The complex relationship between students' critical thinking and epistemological beliefs in the context of problem solving. *Frontline Learning Research*, 6, 1-15.
- 76 Hyytinen, H., Löfstrom, E., & Lindblom-Yläne, S. (2016). Challenges in argumentation and paraphrasing among beginning students in educational sciences. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-19.
- 77 Jones, A. (2007). Multiplicities or manna from heaven? Critical thinking and the disciplinary context. *Australian journal of Education*, 51(1), 84-103.
- 78 Lipman, M. (2003) *Thinking in Education (second edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 79 Myrick, F., & Yonge, O. (2002). Preceptor behaviors integral to the promotion of student critical thinking. *Journal for Nurses in Professional Development*, 18(3), 127-133.
- 80 Pai, H. C., Eng, C. J., & Ko, H. L. (2013). Effect of caring behavior on disposition toward critical thinking of nursing students. *Journal of Professional Nursing*, 29(6), 423-429.
- 81 Pascarella, E. T., Blaich, C., Martin, G. L., & Hanson, J. M. (2011). How robust are the findings of academically adrift? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 43, 20-24.
- 82 Paul. R. C. (1994). *Teaching critical thinking in the strong sense*, in k.s. walters(ed), *re-thinking reason: new perspectives in critical thinking*, (pp.181-198), albany, ny: suny.

- 83 Repo, S., Lehtinen, T., Rusanen, E., & Hyytinen, H. (2017). Prior education of Open University students contributes to their capability in critical thinking. *Journal of Adult and Continuing Education*, 23(1), 61-77.
- 84 Shavelson, R. J. (2010). *Measuring college learning responsibility. Accountability in a new area*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- 85 Shehab, H. M., & Nussbaum, E. M. (2015). Cognitive load of critical thinking strategies. *Learning and Instruction*, 35, 51-61.
- 86 Uzunboylu, H., Cavus, N., & Ercag, E. (2009). Using mobile learning to increase environmental awareness. *Computers & Education*, 52(2), 381-389.
- 87 Vacek, J. E. (2009). Using a conceptual approach with concept mapping to promote critical thinking. *Journal of Nursing Education*, 48(1), 45-48.
- 88 Yildirim, B., Özkahraman, S., & Karabudak, S. S. (2011). The critical thinking teaching methods in nursing students. *International Journal of Business and Social Science*, 2(24).



Critical Thinking of the Missing ring of the Country Education System

Ahmad Keykha¹

Graduated Master AllamehTabataba'i University, Tehran, Iran.

The purpose of this study addressing the importance of critical thinking skills and its status in the educational system of the country, Because The growth of critical thinking plays an important role in the development of learners' talents in applying the necessary skills to generate knowledge and consolidate scientific foundations in the field of individual and social development and an important indicator in the realm of scientific evolution. The present study was a descriptive-analytical method, which was exploitation out by reviewing the research literature after extraction of data, reviewing and classification. The present article responsiveness to explain and answer four questions: quiddity and the history of the concept of critical thinking? A check the position of thinking in Islam? Searching for the importance of developing critical thinking in education? And assessment of critical thinking skills in the current educational system of the country and practical strategies for improving critical thinking skills in learners? is. Based on the findings of this research, it is suggested to review the educational methods with emphasis on group training methods, question and answer, active from primary to advanced level leaving the workshop to introduction learners and teachers with critical thinking skills and how to apply it change and evolution in the headlines of textbooks from elementary to advanced levels, with the inclusion of critical thinking skills.

Keywords: Critical Thinking, Missing Ring, Educational System

¹E-mail: ahmadkeykha8984@gmail.com



نقد اثربخش مقالات و راهکارهای ارتقاء سطح آن

بیژن عبدالهی^۱

دانشیار گروه مدیریت آموزشی - دانشگاه خوارزمی تهران، ایران

طاهره نوروزی‌وند^۲

دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی - دانشگاه خوارزمی تهران، ایران

با افزایش شمار مجلات، نوشته‌های علمی و رشد فناوری در دهه‌های اخیر، حجم و سرعت چاپ مطالب علمی به صورت روزافزونی در حال افزایش است. به تبع آن، نیاز به نقد اثربخش مقالات و نقد کارشناسانه مطالب علمی نیز افزایش یافته است. هدف از فرایند نقد اثربخش مقالات یا هم‌ترازخوانی یک نوشته، اطمینان از دقت و بهبود کیفیت ادبیات چاپ شده به واسطه نقدی سازنده است. فرایند هم‌ترازخوانی، با وجود کاستی‌هایی که دارد، هنوز هم یکی از بهترین ابزارها برای بررسی قابلیت چاپ مطالب علمی است. هدف این مقاله، تهیه رویکردی برای نقد اثربخش مقالات و نظام هم‌ترازخوانی مقالات و نوشته‌ها و معرفی عناصر ویژه‌ای است که باید در بالا بردن کیفیت نقد اثربخش مقالات و نقد، مدنظر داوران نوشته‌های علمی قرار بگیرد. این نوشته، همچنین به موضوعاتی چون؛ انواع هم‌ترازخوانی و کاستی‌های این رویکرد پرداخته‌است. در انتهای مقاله نیز، چک‌لیست‌هایی مفید برای استفاده پژوهشگران و داوران، در جهت ارتقاء سطح نقد یک نوشته، آورده شده‌است.

واژه‌های کلیدی: هم‌ترازخوانی، نقد اثربخش، داوری، بررسی دقیق.

¹ biabdollahi@yahoo.com

² tnoruzivand@ymail.com

مقدمه

نقد وظیفه نقد اثربخش مقالات یا فرایند همترازخوانی^۱ یک نوشته، ارزیابی اعتبار و اهمیت آن نوشته است. رویکرد همترازخوانی، هنوز بر اساس تجربه و زمینه شخصی فرد بررسی کننده یا داور باقی مانده است، به همین دلیل، برای وضع قوانین، اصول و توصیه‌های محکم در این زمینه، شواهد و مستندات ناکافی هستند. با وجود این، نویسندگان مختلف رهنمودهایی را بر اساس تجاربشان در جهت نقد اثربخش مقالات ارائه داده‌اند، چرا که با وجود اهمیتی که کار نقد اثربخش مقالات و نظام همترازخوانی دارد، متأسفانه آموزش آن به صورت رسمی، به ندرت و در موارد خاصی صورت می‌گیرد و این کار، اکثراً فعالیتی داوطلبانه و با دستمزد پایین است، اما مزیتی که برای فرد منتقد یا بررسی کننده دارد این است که زودتر از دیگران با مطالب روز آشنا می‌شود و اطلاعات وی را بالا می‌برد، همچنین باعث افزایش کیفیت نوشته‌های فرد می‌شود.

چرا همترازخوانی؟

اصطلاح همترازخوانی یک تحلیل سازنده و انتقادی از یک نوشته در یک زمینه خاص، به وسیله خلاصه نویسی، دسته‌بندی، تحلیل و مقایسه است (Mayer, 2009) و برای توصیف سیستمی استفاده می‌شود که به موجب آن یک مقاله یا نوشته، به وسیله افرادی موشکافی می‌شود و مورد بررسی قرار می‌گیرد که در خلق آن سهمی نبوده و مشارکت نداشته‌اند، اما در زمینه موضوع، دانش قابل ملاحظه‌ای دارند. رویکرد همترازخوانی در درجه اول به عنوان مکانیسم قدرتمند کنترل کیفیت، برای اطمینان از صحت، درستی و جذاب بودن پژوهش‌هایی که در جامعه جهانی منتشر می‌شوند، عمل می‌کند. این رویکرد، نو و اصیل بودن، اعتبار و وضوح داده‌ها و اندازه کیفیت نوشته را مشخص می‌کند. همچنین بازخوردی برای نویسنده/نویسندگان، جهت بهبود نوشته‌هایشان ارائه می‌دهد (Youssef, 2012). وان روین^۲ (۱۹۹۸)، نقد اثربخش مقالات یا همترازخوانی را ارزیابی انتقادی و سازنده از دشت نوشته‌های ارائه شده به مجلات، به وسیله افراد متخصص و همتراز با نویسنده دست نوشته‌ها می‌داند (ابوبی اردکان و همکاران، ۱۳۹۱). شواهدی وجود دارد، دال بر این که همترازخوانی، کیفیت نوشته‌ها را افزایش می‌دهد. ویراستاران برای ضمانت کیفیت علمی و مناسب نوشته‌هایی که به چاپ می‌رسانند، به نقد اثربخش مقالات و همترازخوانی آن‌ها تکیه می‌کنند (Winck et al., 2011).

هدف از همترازخوانی، اطمینان از دقت و بهبود کیفیت ادبیات چاپ شده به واسطه نقد سازنده است (Nicholas & Gorden, 2011)، برای اطمینان از این که؛ اشتباهی در منطق یا روش وجود ندارد، نتایج باعث حمایت نتیجه‌گیری هستند، ارجاع اشتباهی وجود ندارد، پایبندی به اصول اخلاقی و اصول تأیید شده و در نهایت اینکه کار با اصالت و معنادار است (Budgell, 2009). این رویکرد، نویسندگان را به پذیرفتن اصول و استانداردهای لازم تشویق می‌کند و از چاپ و انتشار مطالبی که بی-ربط و یا جعلی و نادرست هستند جلوگیری می‌کند (Youssef, 2012). نقد اثربخش مقالات یا همترازخوانی یک مقاله علمی باید با پاسخ به سؤال زیر آغاز شود (جدول ۱).

¹ Peer Review.

² Van Rooyen.

چرا همترازخوانی؟

الزام و ضرورت - همترازخوانی قسمتی از یک نشر علمی است، هر فردی بخواهد مقاله‌ای به چاپ برساند، باید برای همترازخوانی و نقد اثربخش مقالات آماده باشد.

منفعت - افزایش دانش و آگاهی، تقویت شهرت حرفه‌ای

رضایت - بحث علمی، مبادله اطلاعات، انجام مسئولیت

تاریخچه نقد اثربخش مقالات (نظام همترازخوانی)

تاریخ نقد اثربخش مقالات و نوشته‌ها به سال‌های ۱۷۰۰ برمی‌گردد و ریشه در انتشار پژوهش‌های علم رفتارشناسی دارد. با افزایش شمار مجلات علمی و پیشرفت تکنولوژی در دهه‌های اخیر- همانند، ارسال و اطلاع‌رسانی الکترونیکی مقالات، تصحیح دیجیتالی و چاپ آنلاین- حجم و سرعت انتشارات علمی به صورت نمایی افزایش یافته، در نتیجه، نیاز به کارشناسان نقد اثربخش نیز افزایش یافته‌است (Lovejoy et al., 2011). هر چند که رشد فرایند همترازخوانی، کند و تصادفی بوده و تنها از سال‌های ۱۹۴۰، به طور عمده در پاسخ به گسترش پیچیدگی موضوع و نگرانی‌ها درباره‌ی کیفیت مطالب منتشر شده، صورتی رسمی یافته است. با وجود آن‌که به این رویکرد به عنوان رویکردی کند، ناکارآمد و گران‌نگریسته شده‌است، بسیاری از محققان و ادیبان همواره در نگه داشتن و حفظ آن تلاش کرده‌اند، زیرا اعتقاد دارند که دیگر روش‌های جایگزین، همانند بازرسی و حسابرسی، ضعیف‌تر عمل می‌کنند. محبوبیت همترازخوانی روز به روز در حال افزایش است و تاکنون چندین کنفرانس بین‌المللی که اولین آن‌ها در سال ۱۹۸۹ بود، در این زمینه برگزار شده‌است (Rennie, 2003).

فواید نقد اثربخش مقالات یا نظام همترازخوانی چیست؟

یک نقد خوب- که عصاره‌ی یک نوشته‌ی داوری شده‌است و وضوح و سادگی آن را به طور همزمان حفظ می‌کند- به طور قابل ملاحظه‌ای می‌تواند شایستگی‌های علمی نوشته را افزایش دهد. شخصی که کار نقد اثربخش مقالات را انجام می‌دهد، همانند یک مربی عمل می‌کند. پیشنهادات و توصیه‌های او، دانش و توانایی نویسنده نوشته را برای انجام پژوهش و گزارش آن افزایش می‌دهد. فیلیپ مایر (۲۰۰۹)، وظایف نقد اثربخش مقالات را؛ سازماندهی مطالب، ارزیابی نوشته، شناسایی الگوها و گرایش‌ها در یک نوشته و مطلب، ترکیب مطالب و شناسایی شکاف‌های پژوهش و پیشنهادات جدید در حوزه پژوهش می‌داند. همچنین، نقد اثربخش مقالات برای فرد داور نیز منفعی را در بردارد. این کار، علاوه بر اینکه فرصتی برای یادگیری است، منبعی باارزش از اطلاعات جدید علمی است و شغلی جذاب است. دانش فرد را بالا می‌برد، خرسندی و زیبایی خاصی به بحث علمی می‌بخشد و احساس مسئولیت‌پذیری را در

شخص ایجاد می‌کند. افرادی که کار نقد اثربخش مقالات را انجام می‌دهند، به دلیل داشتن بینش درباره آخرین پژوهش‌ها و نتایجی که هنوز به چاپ نرسیده‌اند، ممتاز هستند (Marušia, 2005).

وظایف داور

هنگامی که داور، نقد خوب یا قابل قبولی را ارائه می‌دهد، توصیه او می‌تواند بر تصمیم سردبیر برای پذیرش بهترین نوشته‌ها برای چاپ، تأثیر بگذارد. به علاوه، یک رویکرد همترازخوانی قادر است که باعث شفافیت و دقت بیش‌تر نوشته برای مخاطبان شود (Saeidnia, 2015). نقد سازنده نشان می‌دهد که داور، مطالعه دقیقی از نوشته صورت داده‌است، درباره بخش‌های مهم نوشته با دقت فکر کرده‌است، نقدهای سازنده‌ای را برای نویسندگان فراهم کرده‌است. نقد غیرسازنده مثل حکمی فوری است که نشان می‌دهد، داور تنها نوشته را مطالعه کرده و از آن خوشش آمده یا خوشش نیامده‌است (Budgell, 2009).

بررسی کننده، منتقد یا داور، می‌تواند هر کسی باشد که در زمینه مورد بحث در مقاله تخصص دارد (Youssef, 2012). نقش داور برای هر مجله‌ای بسیار مهم است. مجلات، اعتماد خود را بر داوران به عنوان قاضیان کیفیت در پذیرش نوشته‌ها، قرار می‌دهند (James et al., 2005). داور وظایفی دارد که در جدول ۲ به تعدادی از آن‌ها اشاره شده‌است.

جدول ۲. وظایف داوران (Youssef, 2012) و (Winck et al., 2011) و (Budgell, 2009) و (Lovejoy et al., 2011)

وظایف داور
• تهیه ارزیابی صادقانه و منتقدانه از پژوهش، به صورت محرمانه
• اجتناب یا افشای تعارض علایق (Conflict of interest)
• پذیرفتن نقد موضوعات در حوزه تخصص خود
• پذیرفتن نوشته‌های با وقت کافی، برای کار نقد اثربخش آن‌ها
• گزارش سوءظن‌های مربوط به سرقت ادبی، تقلب یا نگرانی‌های اخلاقی
• نوشتن گزارش به شیوه‌ای سازنده و علمی
• محرمانه نگه داشتن ماهیت و مفاد نوشته
• حفظ لحن محترمانه و حرفه‌ای و دوری از زبان منفی و تحقیرآمیز در نقد مقالات
• تشخیص اشتباهات، ضعف‌ها، نقص‌ها و شکاف‌ها در استدلال و روش‌شناسی
• تهیه‌ی نقدی مثبت، انتقادی و در عین حال عینی و متعادل
• پرهیز از یادداشت‌های شخصی توهین‌آمیز و طعنه‌آمیز
• عدم تناقض بین یادداشت‌های تهیه شده برای نویسنده و ویراستار
• توصیه به تجدیدنظر، درباره نوشته‌های با سهم قابل توجه در علم
• داشتن شفافیت و وضوح درباره تغییرات مد نظر و مجبور نکردن نویسنده به حدس و گمان
• مطالعه بیش از یک بار نوشته و سپس نقد اثربخش آن
• نویسنده را با خود برابر در نظر بگیرد، صرفنظر از کیفیت نوشته
• بازخوانی نقد مقالات، برای اطمینان از مناسب بودن آن

درواقع، وظیفه داور، دیدن چیزهایی است که نویسنده ندیده است (James et al., 2005). وی نقشی دوگانه دارد؛ هم به عنوان مدافع نویسنده باید عمل کند و با تهیه نقدی سازنده، باعث بهبود نوشته‌های نویسنده شود و هم به عنوان مدافع مجله باید از این که بهترین علم ممکن، بخشی از اسناد دائمی می‌شود، اطمینان حاصل کند. وی این کار را با ارائه بازخورد مناسب از نوشته و کمک به ویراستار برای قضاوت درست درباره شایستگی‌های نوشته، انجام می‌دهد (Budgell, 2009). برای یک داور رعایت نکاتی چون؛ آشنایی به روش‌های پژوهش؛ عدم وجود تعارض در علایقش (مانند، روابط شخصی با نویسندگان، تعصب خاص نسبت به موضوع یا به دست آوردن منافع مالی، به صورت مستقیم یا غیرمستقیم)؛ داشتن وقت کافی برای تحویل نقد مناسب در چارچوب زمانی مشخص شده، دارای اهمیت است (Winck et al., 2011).

شخصی باید کار نقد مقالات را به عهده بگیرد که در حوزه موضوع تخصص دارد. نقص عمده‌ای که بسیاری از بررسی‌کنندگان تازه‌کار دارند، این است که حوزه‌های زیادی را برای نقد انتخاب می‌کنند، زیرا می‌خواهند وسعت دانش خود را نشان دهند، این در حالی است که در هیچ حوزه‌ای تخصص ندارند. این امر پیامدهایی چون، کیفیت پایین کار نقد مقالات و یا گذراندن زمان مطالعه بالا برای آشنایی اولیه با موضوع را در بردارد (Lovejoy et al., 2011). پس برای یک نقد و نقد اثربخش مقالات، داشتن تخصص در موضوع بسیار ضروری است. علاوه بر دانش در زمینه موضوع، عدم وجود هرگونه تعارض علایق و داشتن زمان کافی برای بررسی باید به دقت بررسی شود (Winck et al., 2011).

تنها داورهای مجرب و متبحر با یک‌بار خواندن یک نوشته، می‌توانند یک نقد اثربخش بنویسند. برای داورهای تازه‌کار، اگرچه، یک‌بار مطالعه کلی یک نوشته مفید است، یک بار خواندن بدون علامت-گذاری، برای ارزیابی کلی یک نوشته و قابلیت خواندن آن مفید است. یادداشت‌برداری‌ها و توصیه‌ها در مطالعه و مرور دوم انجام می‌گیرند (Lovejoy et al., 2011). به خاطر داشته باشید که نقد شما قرار است به دست یک انسان و نه یک ماشین برسد، پس قبل از اینکه به دنبال انتقاد باشید، نقاط قوت نوشته را شناسایی کنید (Frieze, 2010).

نمونه‌هایی از یادداشت‌های مثبت برای نقد نوشته؛ * مهم، به موقع، مرتبط، ضروری، مسئله یا مشکل رایج * مقاله خوب نوشته شده (واضح، مستقیم، منطقی) * مطالعه خوب طراحی شده (مناسب، دقیق، طرح منسجم) اما باید به خاطر داشت که، تنها بر اساس شایستگی‌های نوشته ارزیابی کرد. نباید اجازه داد که فرایند نقد مقالات تحت تأثیر عواملی چون منافع کاری و شخصی قرار گیرد. داور همچنین باید این موضوع را در نظر بگیرد که آیا می‌تواند کار ارزیابی را با ذهن باز انجام دهد. اگر قبل از خواندن نوشته، شخص داور به هر دلیلی تمایل منفی یا تمایل مثبت شخصی برای این کار دارد، نباید کار نقد را بپذیرد (Nicholas & Gorden, 2011).

باید دقت داشت که اگر نوشته اولین بار است که نقد می‌شود، باید به صورت کلی بر روی تئوری‌ها، آمارها و تحلیل‌ها تمرکز کرد. پیشنهاداتی را ارائه داد که می‌گویند چگونه جملات می‌توانند واضح‌تر بیان شوند. زمانی که یک نوشته نقد شده در دست بررسی است، اطمینان حاصل شود که آیا نویسنده

به بازخوردهای قبلی و پیشنهادات و یادداشتهای قبلی، عمل کرده است (Frieze, 2010). همچنین مجلات مختلف دارای اولویتهای انتشار، خطمشیها و سیاستهای بررسی و نرخ ردهای مختلف هستند. داور خوب باید این وجوه مختلف مجله را بشناسد (Marušia, 2005). در نهایت ضروری نیست که خط به خط، املاء و شکل صحیح جملات و کلمات را ارائه دهید. یک جمله کلی که مثلاً مقاله، سبک APA را رعایت نکرده است یا نوشته دارای اشتباهات زیادی است، کفایت می-کند (Frieze, 2010).

دلایل رد یا پذیرش یک مقاله

یک نوشته ممکن است قبل از این که به دست داور برسد، فوراً رد شود. اغلب دلیل رد فوری یک نوشته برای چاپ این است که؛ نوشته برای مخاطبان مجله مناسب نیست (انتخاب نادرست مجله)، فرمت و چارچوب نوشته مطابق با دستورالعمل مجله نیست و یا دستورالعملهای مجله را برای ارسال نوشته رعایت نکرده است. اگر نوشته خارج از موضوعات تعیین شده در قلمرو مجله باشد یا فرمت آن کاملاً متفاوت از محتوای مجله باشد، پذیرفته نمی شود (Winck et al., 2011). بعد از نقد اثربخش مقالات، تصمیم درباره مقاله، به یادداشتهای ارائه شده به وسیله داوران و تشخیص ویراستار درباره اولویت چاپ نوشته، بستگی دارد (Nicholas & Gorden, 2011). دلایلی که معمولاً باعث پذیرش یک نوشته می شوند، عبارتند از؛ به روز بودن و مرتبط به مسائل جاری روز؛ خوب و منطقی و درک آسان نوشته؛ مطالعه دارای طرح خوب و روش شناسی مناسب باشد (James et al., 2005) و (Budgell, 2009). در جدول ۳، دلایلی ذکر شده است که معمولاً باعث می شوند داور نوشته را رد کند.

جدول ۳. دلایل رد یک نوشته (Down & Black, 1998) و (Rooyen et al, 2010) و (James et al., 2005) و (Budgell, 2009).

دلایلی که معمولاً باعث رد نوشته برای چاپ می شوند:	
• بیان مسئله نارسا سؤال پژوهش به صورت واضح و کامل تعریف نشده است.
• ادبیات نادرست، ناکامل یا قدیمی زمانی که اعتبار و تفسیر نتایج ضروری نیست، بررسی ادبیات پژوهش می تواند به عنوان شاخصی برای دقت کار نویسندگان باشد.
• طرح یا روش ضعیف مطالعه آمار نامناسب یا ناکامل
	نمونه خیلی کوچک یا دارای سوگیری
	ابزار نامناسب و یا کم تر از حد مطلوب
	توصیف ناکافی از روشها
• گزارش نامطلوب نتایج گزارش اطلاعات نادرست یا متناقض
	ارائه داده های ناکافی
	جدولها یا شکل های ناقص
• دور شدن از موضوع اصلی تفسیر زیاده از حد نتایج
• نوشتن ضعیف مشکل در پیروی از جریان منطقی نوشته

فرایند همترازخوانی یا نقد اثربخش مقالات

وظیفه نظام همترازخوانی یا فرایند نقد اثربخش مقالات، ارزیابی اعتبار و اهمیت یک نوشته است. نظام همترازخوانی یک نوشته، هنوز به صورت رویکردی بر اساس تجربه و زمینه شخصی فرد بررسی-کننده باقی مانده است، به همین دلیل، برای وضع قوانین، اصول و توصیه‌های محکم در این زمینه، شواهد و مستندات ناکافی هستند. با وجود این نویسندگان مختلف رهنمودهایی را بر اساس تجاربشان ارائه کرده‌اند. در این قسمت، با توجه به بررسی این رهنمودها، به چگونگی روند همترازخوانی پرداخته می‌شود.

امروزه، فرایند نقد اثربخش مقالات معمولاً با فرستادن یک ایمیل از ویراستار با دعوت به کار نقد اثربخش مقالات یک نوشته شروع می‌شود. این ایمیل شامل، جزئیات عمومی نوشته، همچنین چارچوب زمانی نتیجه‌ی نقد و لینک پذیرش یا رداست.. قبل از دسترسی به متن کامل نوشته، فرد داور باید با ویراستار در خصوص هرگونه تعارض علایق مشورت کند. اگر دعوت به نقد را پذیرفت، متن کامل مقاله در اختیار او قرار داده می‌شود (Nicholas & Gorden, 2011). داور باید همیشه به خاطر داشته باشد که کار نقد مقالات باید سطح نوشته را ارتقاء دهد. داور نباید مانند یک نویسنده عمل کند، بلکه مسؤلیت دارد که برای نویسنده، توصیه‌ها و پیشنهادهای تهیه کند که به کار او کمک کند. حتی زمانی که پیشنهاد او بر رد نوشته است (Winck et al., 2011).

نقد اثربخش مقالات از دو بخش اصلی فنی و اخلاقی تشکیل می‌شود. نقش هر دو بخش در درجه‌ی اول، ایجاد یک نوشته بهتر و اطمینان از قابل اعتماد بودن داده‌های نوشته است (Buenos & Hall, 2003). بررسی سؤالاتی چون؛ آیا نوشته، واضح، دقیق و قابل فهم است؟ آیا منطقی است؟ آیا بخش روش‌شناسی مشکل خاصی دارد؟ آیا همه جدول‌ها و شکل‌ها واضح هستند؟ و غیره. در بخش فنی نقد قرار می‌گیرند و بررسی سؤالاتی چون؛ آیا جمع‌آوری داده‌ها با رضایت قبلی از مؤسسات و اشخاص صورت پذیرفته است؟ سرقت علمی یا تقلبی صورت نگرفته است؟ و غیره، در بخش اخلاقی نقد قرار می‌گیرند.

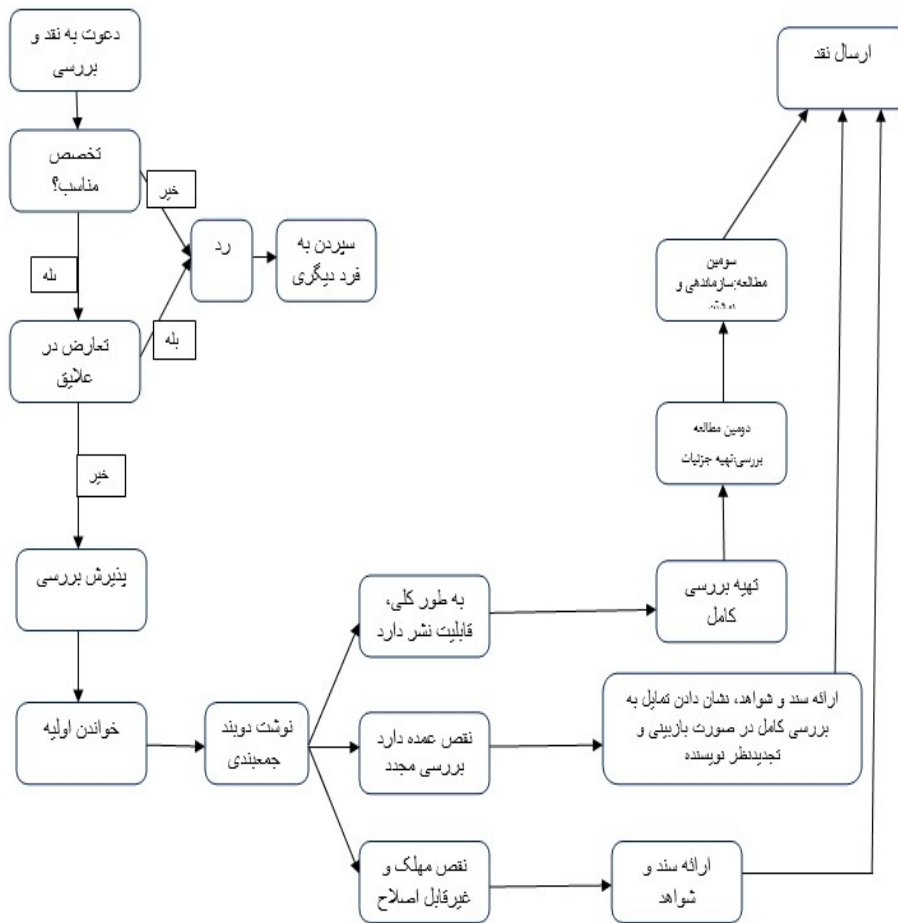
در رویکرد نقد اثربخش مقالات، اولین اصل، برخورد محترمانه اما مصمم با موضوع است. این امر مستلزم

توضیحات، استدلال و شفاف‌سازی است. تناقضات موجود در مقاله نباید پنهان شوند (Marušić, 2005). داور باید همیشه یادداشتهای خود را توضیح دهد و آن‌ها را به روش منطقی، مؤدبانه و مثبت ارائه دهد. هر کجا مفید دانست، آن‌ها را با ارجاعات مناسب حمایت کند. نقدها باید مشخص و از ابهام دور باشند. در رویکرد نقد باید قاطع بود و تغییرات دقیقی را پیشنهاد داد که باعث بهبود عملکرد پاراگراف‌ها، جدول‌ها و غیره می‌شود (Winck et al., 2011).

نکته مهمی که در اینجا وجود دارد این است که، داور همه جملاتش را مستقیماً به نوشته ارجاع دهد، به طور مثال «این نوشته از کمبود توجه به جزئیات رنج می‌برد» به جای آنکه به نویسنده/نویسندگان اشاره کند «نویسنده/نویسندگان باید توجه بیشتری به جزئیات مبذول می‌داشتند»

(James et al., 2005). داور باید واقع‌بین باشد. توصیه به طراحی مجدد مطالعه، چیزی است که به ندرت حاصل می‌شود. باید از روندی طبیعی استفاده کرد. به عنوان مثال؛ از تعمیم‌هایی مانند «هرگز» یا «همیشه» اجتناب شود، زیرا این تعمیم‌ها مثرم ثمر نیستند و نویسنده اغلب می‌تواند مثال‌هایی را بیابد که با این یادداشت‌ها تناقض دارند (Winck et al., 2011). نمودار ۱، گام‌های اصلی و تصمیمات پیش‌روی یک داور را در طول رویکرد نقد اثربخش مقالات یا همترازخوانی، ترسیم می‌کند.

نمودار ۱- فرایند همترازخوانی یا نقد اثربخش مقالات (Nicholas & Gorden, 2011)



طول یک نقد

طول یک نقد، بستگی به عقیده و نظر داور درباره کیفیت نوشته و نیز نوع نوشته تحت بررسی دارد. بعضی پیشنهاد می‌کنند که ۱/۵ تا ۲ صفحه (تک فاصله) برای کل بررسی کافی است. اگرچه

نوشته‌های با کیفیت بالا که به تغییرات کوچکی نیاز دارند و نیز نوشته‌های با کیفیت پایین که عیب‌های رفع‌نشده‌ی اساسی دارند که مانع چاپ آن‌ها می‌شوند، به بررسی کوتاه‌تر نیاز دارند (Lovejoy et al., 2011). بررسی‌های روایی معمولاً بین ۸۰۰۰ و ۴۰۰۰ کلمه طول دارند (با فهرست منابع و هر چیز دیگری که شامل می‌شود). بررسی‌های سیستماتیک همیشه کوتاه‌تر از ۱۰۰۰۰ کلمه هستند (Mayer, 2009). یک نوشته با مطالعه چندگانه، به بررسی بیش‌تر از دو صفحه نیاز دارد. تأکید می‌کنیم که طول نوشته‌ی نقد مقالات، محدودیت خاصی ندارد، اما به خاطر داشته باشید که نوشته باید، نقاط تمایز اصلی و امتیازات نوشته و نگرانی‌های اصلی را پوشش دهد. زمانی که کار نقد و بررسی برای مجلات بین‌المللی صورت می‌گیرد، این حمایت افزایش می‌یابد (Lovejoy et al., 2011).

مشکلات فرایند نقد اثربخش مقالات یا همترازخوانی

اگرچه نظام همترازخوانی، یک فرایند پیچیده است، اما می‌تواند ناموفق عمل کند و پژوهشی که داده‌ها و اطلاعات نادرست، همراه‌کننده و تقلبی دارد به چاپ برسد. متأسفانه، در حال حاضر هیچ ابزار استاندارد برای تعیین میزان اشتباه نقد اثربخش مقالات یا همترازخوانی وجود ندارد. علاوه بر این، همترازخوانی یک فرایند کند و آهسته است و پذیرش یک نوشته ممکن است ماه‌ها طول بکشد (Youssef, 2012). از آنجایی که فرایند نقد اثربخش مقالات فعالیت‌ی انسانی است، ممکن است داوران و یا ویراستاران تا حدودی حسود، مغرض، ناشایست، کم‌سواد، بی‌کفایت، بداندیش و یا ناتوان باشند. همچنین ممکن است دچار تعارض در علایقشان باشند (Rennie, 2003). در مدل نقد اثربخش مقالات تک نفره (کار نقد اثربخش مقالات به وسیله یک بررسی‌کننده صورت می‌پذیرد)، افشای نام نویسنده، سهواً یا عمدتاً بر تصمیم داور، تأثیر مثبت یا منفی می‌گذارد. افرادی که کار نقد اثربخش مقالات را به عهده دارند، باید آموزش‌های لازم را در جهت ارائه گزارش عینی، با توجه به محتوای نوشته ببینند. این امر، خصوصاً در زمینه‌های خاص پزشکی و مجلات این حوزه که نتایج سودار، خطرناک است، حائز اهمیت است (Saeidnia, 2015).

منتقدان، رویکرد همترازخوانی را رویکردی کند، پرهزینه، جزئی، جانبدارانه و آن را دارای سوگیری می‌دانند، اما در سمت دیگر، درست است که نقد اثربخش مقالات، دارای نقص‌ها و عیب‌های زیادی است – زیرا رویکردی ذهنی است و کنترل و استانداردسازی آن دشوار است – اما در هر صورت، چاپ نوشته‌ها و مقالات، بدون نقد اثربخش مقالات، امکان‌پذیر نیست (Marušia, 2005). فرایند نقد اثربخش مقالات، تنها روش در دسترس، برای بهبود کیفیت مقالات و نوشته‌ها، قبل از چاپ است. تاکنون کسی نتوانسته است که روش جایگزین رضایت‌بخشی را برای آن ارائه دهد (Winck et al., 2011). این رویکرد، رکن و ستون نشر علمی است. هر کسی که می‌خواهد، گزارش علمی خود را نشر دهد، به ناچار باید فرایند نقد اثربخش مقالات یا همترازخوانی آن را نیز بپذیرد (Marušia, 2005).

در این بخش از مقاله، مراحل تهیه نقد اثربخش یک مقاله در ۱۸ گام نشان داده می‌شود.

جدول ۴-۱۸ گام مراحل تهیه نقد اثربخش مقالات (Mayer, 2009).

مرحله	گام
آماده‌سازی	<p>۱. محدود کردن موضوع، تعریف چند سؤال پژوهشی یا فرضیه‌ها</p> <p>۲. جست‌وجو برای منابع ادبیات موضوع، اصلاح موضوع و سؤالات پژوهش در طول جست‌وجو</p> <p>۳. خواندن، ارزیابی، دسته‌بندی و فراهم کردن نکات</p> <p>۴. اصلاح مجدد سؤالات تحقیق و کانون‌ها، تعریف و تعیین پیام اصلی</p> <p>۵. نوشتن یک عنوان اولیه</p>
تدوین ساختار	<p>۶. یافتن یک اصل ساختاری برای مقاله (به عنوان مثال، بر اساس ترتیب زمانی، اهمیت موضوع، روش‌های آزمایشی)</p> <p>۷. تهیه رئوس مطالب، یافتن سرفصل‌ها برای بخش‌های مختلف مقاله</p> <p>۸. طرح‌ریزی محتوای هر پاراگراف</p> <p>۹. تهیه جدول‌ها، نقشه‌های مفهومی و شکل‌ها</p>
تهیه‌ی پیش‌نویس	<p>۱۰. پیش‌نویس بخش روش‌شناسی (در صورت نیاز)</p> <p>۱۱. پیش‌نویس بخش‌های بدنه‌ی اصلی مقاله</p> <p>۱۲. پیش‌نویس نتیجه‌گیری</p> <p>۱۳. پیش‌نویس مقدمه</p> <p>۱۴. پیش‌نویس چکیده</p>
بازبینی	<p>۱۵. بازبینی، پیش‌نویس‌های بخش‌های مختلف، چکیده، عنوان، جدول‌ها، شکل‌ها و...</p> <p>۱۶. بازبینی استنادها و منابع</p> <p>۱۷. اصلاح گرامر، اصل و علائم نگارشی</p> <p>۱۸. تنظیم ترتیب</p>

در جدول بعدی، موضوعاتی که در طول رویکرد نقد اثربخش مقالات باید مورد توجه قرار گیرند و سؤالات مربوط به آن‌ها، آورده شده است.

جدول ۵- موضوعات مورد توجه در رویکرد نقد اثربخش (Moher & Jadad, 2003) و (Jefferson, Wager & Davidoff, 2002)

موضوعاتی که در طول رویکرد نقد اثربخش مقالات باید مورد توجه قرار گیرند و سؤالات مربوط به آنها	
برای قضاوت درباره سؤال پژوهش، دانش داور نقش محوری دارد. آیا علاقه شخصی شما در موضوع مورد مطالعه، روی قضاوت شما تأثیر زیادی دارد؟	اهمیت سؤال پژوهش
آیا منابع استفاده شده در نوشته را جست‌وجو کرده‌اید و آنها را به طور منظم بررسی کرده‌اید؟ این نوشته چه چیز جدیدی را در بردارد؟ سؤال پژوهش؟ روش پژوهش؟ داده‌ها مسئله مهمی را روشن کرده‌اند؟	اصالت کار
یک مقاله ممکن است برلی تصمیمات بالینی، اهداف آموزشی و یا بهبود دانش علمی استفاده شود. این نوشته برای کمک به این اهداف چقدر مفید است؟	مفید بودن نوشته برای پزشکی، تدریس، آموزش و علم
خود را در نقش سردبیر مجله قرار دهید: این نوشته می‌تواند، مخاطبان این مجله را جذب کند؟	مرتبط بودن با مخاطبان مجله
مطالب این نوشته چقدر درست و کامل هستند؟ آیا روش استفاده شده در مقاله، قادر به پاسخ‌گویی به سؤال پژوهش هست؟ محدودیت‌های روش‌های مطالعه چیست؟ آیا نویسندگان مقاله، اصول اخلاقی را رعایت کرده‌اند؟	نقاط ضعف و قوت (محتوا، روش‌شناسی، اخلاق)
آیا روش‌های مطالعه، اطمینان از کیفیت نتایج را در پی دارند؟ آیا فهرست و راهنمایی‌هایی که درباره روش‌شناسی آمده‌است، می‌تواند به ارزیابی اعتبار مطالعه کمک کند؟ آیا نتایج نویسندگان با نتایج مشاهده شده و اهداف پژوهش مطابقت دارد؟	اعتبار نتایج و کفایت تفسیر
آیا مقاله به خوبی ساختار یافته است؟ هر پاراگراف چطور؟ آیا سبک نوشتن صریح و جذاب است؟ آیا نویسندگان، بهترین فرمت (متن، جدول یا شکل) را انتخاب کرده‌اند؟ آیا جدول و شکل‌های نامرتبلی وجود دارد؟	وضوح نوشته- ساختار، نوشتن خوب و جذاب، جداول و اعداد مرتبط
موضوعات مختلف را در نظر بگیرید، آیا نوشته از کیفیت لازم برای چاپ علمی برخوردار است؟	مناسب برای چاپ

استفاده از ابزار درجه‌بندی شده‌ای برای کمک به بررسی دقیق و ارزیابی سازنده‌ی شایستگی نوشته‌های چاپ شده برای ویراستاران اهمیت دارد. به علاوه استفاده از چندین بررسی‌کننده برای پایین آوردن تأثیرات بررسی، دارای سوگیری اهمیت دارد.

چک لیستی برای ارزیابی کیفیت یک نوشته (Winck et al., 2011).

عنوان نوشته

- ۱- آیا عنوان نوشته توصیفی است، کار انجام گرفته را به طور مؤثر، منعکس می‌کند؟
- ۲- آیا مختصر است، با کلمات مختصر و مفید؟
- ۳- آیا جذاب است و توجه خوانندگان را به خود جذب می‌کند؟

چکیده و کلمات کلیدی

- ۴- آیا به خوبی ساختار یافته؟ آیا هدف مطالعه، توصیف روش‌ها، نتایج اصلی و نتیجه‌گیری، به صورت واضح مشخص شده‌اند؟
- ۵- آیا هدف نوشته، به اختصار و مرتبط با نوشته بیان شده‌است؟
- ۶- آیا در بخش روش‌شناسی، نوع مطالعه و ویژگی‌های اصلی روش‌شناسی مشخص شده‌است؟
- ۷- آیا بخش روش‌ها شامل شرحی مختصر از شرکت‌کنندگان در مطالعه است؟
- ۸- آیا شرح مختصری از نحوه‌ی جمع‌آوری داده‌ها، در بخش روش‌ها آمده‌است؟
- ۹- آیا بخش نتایج در چکیده، تلاش برای جمع‌بندی نتایج اصلی مقاله پژوهشی را انعکاس می‌دهد؟
- ۱۰- آیا شاخص‌ها و اندازه‌گیری‌های آماری (در صورت وجود)، به صورت خلاصه و کافی، در بخش نتایج ارائه شده‌اند؟
- ۱۱- آیا نتیجه‌گیری به وسیله بخش نتایج حمایت می‌شود؟
- ۱۲- چکیده نباید طولانی‌تر از ۲۵۰ تا ۳۰۰ کلمه باشد.
- ۱۳- آیا کلمات کلیدی، به درستی انتخاب شده‌اند؟

مقدمه

- ۱۴- آیا پیش‌زمینه ارائه شده، به خواننده اجازه‌ی ایجاد ارتباط با مطالعه را می‌دهد؟
- ۱۵- آیا بنیاد منطقی را برای فرضیه‌ها/ اهداف مطالعه ارائه می‌دهد؟
- ۱۶- آیا اهداف یا فرضیه‌های مطالعه به صورت واضح بیان شده‌اند؟
- ۱۷- شرح مشارکت‌کنندگان، روش‌ها، تحلیل‌های آماری و یا نتایجی که نباید در بخش مقدمه ارائه می‌شدند.

مشارکت‌کنندگان در مطالعه

- ۱۸- آیا جامعه پژوهش، به صراحت تعریف شده‌است؟
- ۱۹- آیا روش‌های نمونه‌گیری، به طور کافی و مناسب تعریف شده‌اند؟
- ۲۰- آیا معیارهای انتخاب مشارکت‌کنندگان، به روشنی بیان شده‌اند؟

۲۱- آیا ویژگی‌های واحدهای تحلیل یا مشارکت‌کنندگان، شرح داده شده‌اند؟

طرح مطالعه

۲۲- آیا طرح مطالعه، به طور واضح توصیف شده است؟

روش‌های جمع‌آوری داده‌ها

۲۳- آیا روش‌های جمع‌آوری داده‌ها به صورت واضح شرح داده شده‌اند؟ (روش‌های جست‌وجوی داده‌ها، انتخاب، استخراج و ترکیب داده‌ها باید به صورت واضح بیان شده باشند).

۲۴- آیا به روش‌ها یا ابزار غیرمعمول استفاده شده برای جمع‌آوری داده، به اندازه‌ی کافی اشاره شده است؟

توصیف متغیرها

۲۵- آیا متغیرهای مطالعه شده و تحلیل شده، به وضوح تعریف شده‌اند؟ (با توجه به نوع مطالعه: متغیرهای مستقل و وابسته، متغیرهای مداخله‌گر، عوامل تعاملی یا مخدوش‌کننده و غیره).

تحلیل‌های آماری

۲۶- آیا در بخش روش‌ها، تحلیل‌های آماری ارائه شده است؟

۲۷- آیا تجزیه و تحلیل‌های آماری با طرح مطالعه تناسب دارند؟

۲۸- آیا تجزیه و تحلیل‌های آماری با نوع متغیرهای تحلیل شده، تناسب دارند؟

۲۹- آیا اقدامات مختصر و کافی به کار رفته است؟ (دقت بر آورد نقطه‌ای (فاصله‌ی اطمینان یا انحراف استاندارد) و آزمون‌های معنادار آماری (در صورت وجود) در بخش تحلیل‌های آماری وجود دارد؟)

۳۰- آیا اندازه و قدرت نمونه، در نظر گرفته شده است؟

۳۱- آیا به اندازه کافی به نرم‌افزارهایی که برای تجزیه و تحلیل‌های آماری استفاده شده‌اند، اشاره و پرداخته شده است؟

نتایج، جداول و شکل‌ها

۳۲- آیا نتایج در طول متن، در دنباله‌ای منطقی و ساختاریافته ارائه شده‌اند؟ استفاده از زیرعنوان‌ها مطلوب است.

۳۳- آیا نتایج، به اندازه کافی مختصر و مفید ارائه شده‌اند؟

۳۴- آیا نتایج ارائه شده در جداول/ شکل‌ها در نوشته تکرار شده‌اند؟ نتایج ارائه شده در متن

نتیجه‌گیری

هدف اصلی این پژوهش، تهیه رویکردی برای نقد اثربخش مقالات و نظام همترازخوانی مقالات و نوشته‌ها و معرفی عناصر ویژه‌ای است که باید در بالا بردن کیفیت نقد اثربخش مقالات و نقد، مدنظر داوران نوشته‌های علمی قرار بگیرد. اهمیت فرایند نقد اثربخش مقالات (نظام همترازخوانی) در پیشبرد علم غیرقابل انکار است، این رویکرد، فعالیتی مهم و منطقی است که هدف از آن، اطمینان از دقت و بهبود کیفیت ادبیات چاپ شده به واسطه نقدی سازنده است. این رویکرد، نویسندگان را به ارتقاء

کیفیت نوشته‌ها و رعایت استانداردهای لازم تشویق می‌کند. همچنین، از چاپ و انتشار مطالب بی‌ربط، بی‌کیفیت و جعلی، جلوگیری می‌کند. نقش داور در این فرایند بسیار مهم است. از جمله وظایف وی؛ تهیه ارزیابی صادقانه و منتقدانه از پژوهش، پذیرفتن نقد اثربخش مقالات در حوزه تخصص خود، پذیرفتن نوشته‌ها در صورت داشتن وقت کافی برای نقد اثربخش مقالات آن‌ها، هوشیار بودن نسبت به سرقت ادبی، آشنایی به روش پژوهش، داشتن نگرانی‌های اخلاقی، و در یک کلام، دیدن چیزهایی است که نویسنده ندیده است. از جمله دلایلی که باعث می‌شود یک داور نوشته‌ای را برای چاپ رد کند؛ بیان مسئله نارسا، ادبیات نادرست یا ناکامل، طرح ضعیف، گزارش نامطلوب، دور شدن از موضوع اصلی و نوشته ضعیف است. اما از آنجایی که رویکرد نقد اثربخش مقالات، یک فعالیت کاملاً انسانی است، ناگزیر تحت تأثیر، احساسات، تمایلات، علایق و ویژگی‌های شخصی داوران قرار دارد. در حال حاضر، هیچ ابزار استاندارد برای تعیین میزان اشتباه نقد اثربخش مقالات وجود ندارد. از دیگر مشکلات این رویکرد، کند و زمان‌بر و پرهزینه بودن آن است. همچنین، منتقدان این رویکرد، آن را جانبدارانه می‌دانند. رویکرد نقد اثربخش مقالات همانند بسیاری از مهارت‌های دیگر، با تمرین و تکرار رشد می‌کند و بهبود می‌یابد. علی‌رغم کاستی‌هایی که این رویکرد دارد، تنها روش برای بررسی کیفیت نوشته‌ها قبل از به چاپ رساندن آن‌هاست و تاکنون هیچ روشی جایگزین آن ارائه نشده‌است.

با توجه به این‌که، دانشجویان و پژوهشگران، در این زمینه آموزش‌های رسمی یا غیررسمی اندکی دریافت کرده‌اند، مقاله حاضر بر آن بود تا رویکردی شفاف برای آن تدوین کند و استراتژی‌هایی را پیشنهاد دهد که می‌تواند برای پژوهشگران و دانشجویان مفید باشد. در انتهای مقاله نیز چک لیست‌هایی مفید و ضروری برای کمک به نقد اثربخش مقالات یک نوشته آورده شده‌است.

پیشنهاد‌های کاربردی

- این مقاله، در پایان به سردبیران، ویراستاران و داوران در مجلات علمی پیشنهاد می‌دهد که؛
- برای نوشته‌هایی که مورد پذیرش آن‌ها برای چاپ قرار نمی‌گیرند نیز دلایل منطقی برای رد یا عدم پذیرش نوشته‌ها ارائه دهند.
- بررسی اجمالی از نقد اثربخش مقاله را برای نویسنده / نویسندگان ارسال کنند.
- به موقع نسبت به نقد نوشته‌های محوله به آن‌ها مبادرت کنند.
- سوگیری در نقد مقالاتشان را به حداقل مقدار ممکن برسانند.

منابع

۱. ابویی اردکان، محمد، میرزایی، سیدآیت الله، & شیخ شعاعی، فاطمه. (۱۳۹۱). فرایند نقد اثربخش مقالات مقالات در مجلات علمی ایران. فصلنامه پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران، ۲۸(۲):۳۰۵-۳۴۶.
2. Budgell B.S. (2009 Dec). Writing a biomedical research paper: A guide to structure and style. Tokyo, New York: Springer.
3. Buenos D, Kirk KL, Hall J.E. (2003). How to review a paper. *Advan physiol educ.* 27(1-4): 47-52.
4. Downs, S. H., & Black, N. (1998). The feasibility of creating a checklist for the assessment of the methodological quality both of randomised and non-randomised studies of health care interventions. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 52(6), 377-384.
5. Frieze, I.H. (2010 March). Doing an Excellent Review of a Sex Roles Paper. Springer Science & Business Media. 62:293.
6. James M.P, Robert J. Stanley.(2005). A Systematic Guide to Reviewing a Manuscript. *AJR.* 185(1-7): 848-854
7. Jefferson, T., Wager, E., & Davidoff, F. (2002). Measuring the quality of editorial peer review. *Jama*, 287(21), 2786-2790.
8. Lovejoy, T. I., Revenson, T. A., & France, C. R. (2011). Reviewing manuscripts for peer-review journals: a primer for novice and seasoned reviewers. *Annals of Behavioral Medicine*, 42(1), 1-13.
9. Marušić M, Sambunjak D, Marušić A.(2005). Guide for Peer Reviewers of Scientific Articles in the *Croatian Medical Journal*. *Croat Med J.* 46(2):326-33.
10. Mayer Ph. (2009). Guidelines for writing a Review Article. *Zurich-Basel Plant ScienceCenter*.
11. Moher, D., & Jadad, A. R. (2003). How to peer review a manuscript. *Peer review in health sciences. Second edition. London: BMJ Books*, 183-90.
12. Nicholas, K. A., & Gordon, W. (2011). A quick guide to writing a solid peer review. *The Bulletin of the Ecological Society of America*, 92(4), 376-381.
13. Rennie, D. (2003). Editorial peer review: its development and rationale. *Peer review in health sciences*, 2, 1-13.
14. Saeidnia, S., & Abdollahi, M. (2015). Peer review processes and related issues in scholarly journals. *DARU Journal of Pharmaceutical Sciences*, 23(1), 21.
15. van Rooyen, S., Delamothe, T., & Evans, S. J. (2010). Effect on peer review of telling reviewers that their signed reviews might be posted on the web: randomised controlled trial. *BMJ*, 341, c5729.
16. Winck, J. C., Fonseca, J. A., Azevedo, L. F., & Wedzicha, J. A. (2011). To publish or perish: How to review a manuscript. *Revista portuguesa de pneumologia*, 17(2), 96-103.
17. Youssef, M. A. M. (2012). Peer review of manuscripts submitted to medical journals. *Middle East Fertility Society Journal*, 17(2), 139-143.



Peer Review of Scientific Articles and Ways for Promotion its Level

Bijan Abdollahi¹

Associate Professor, Department of educational Management, Faculty of Management, Kharazmi University of Tehran

Tahere Noruzivand²

Ph.D. Student of Kharazmi University of Tehran, Iran.

By increasing the number of magazines, scientific writings and technology growth in recent decades, the volume and speed of the publication of scientific materials has been increasing steadily. Consequently, the need for peer review and expert critique of scientific content has also increased. The purpose of the arbitration process or peer review of a writing is to ensure the accuracy and improvement of the quality of printed literature through constructive critique. Despite the shortcomings in the peer review process, it is still one of the best tools for checking the ability to print of the scientific content. The purpose of this paper is to provide an approach to peer review of articles and writings, and the introduction of specific elements that should be considered by reviewers in raising the quality of peer review and critique. This article also addresses issues such as the types of peer review and the shortcomings of this approach. At the end of the article, the checklists is also useful for reviewer and researchers.

Keywords: Peer review, Critical review, Review.

¹ E-mail: biabdollahi@yahoo.com

² E-mail: tnoruzivand@ymail.com



در جستجوی متن «نقد متن پژوهی مدرن در ترازو»

مجتبی مجرد^۱

استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی،
دانشگاه بجنورد، ایران

متن پژوهی دانشی است که با وجود پیشینه‌ای دراز، از حدود قرن نوزدهم میلادی به شکلی متمایز و روشمند، به شاخه‌ای از تحقیقات علوم انسانی تبدیل شد. این دانش که در تمدن اسلامی بیش‌تر با عنوان تصحیح متن شناخته می‌شود، در قرن اخیر دچار دگرگونی‌های روشی و محتوایی ویژه‌ای شده، که در پاره‌ای از موارد، به کلی با گذشته خود تفاوت دارد. جرم مک‌گن یکی از متن‌پژوهان برجسته معاصر است، که دیدگاه‌های ویژه‌ای در حوزه متن پژوهی ارائه داده‌است. مهم‌ترین نظرات مک‌گن که ناظر به ویژگی‌های اجتماعی و چگونگی تولید متن در بستر جامعه است، در کتاب معروف وی، نقد متن پژوهی مدرن مطرح شده‌است. ما در این مقاله کوشیده‌ایم به معرفی، بررسی و نقد این اثر بپردازیم، تا از این رهگذر بتوانیم جایگاه این کتاب را در مواجهه با مهم‌ترین بنیادهای نظری متن پژوهی تبیین کنیم.

واژه‌های کلیدی: متن پژوهی، تصحیح انتقادی، جرم مک‌گن، نیت مولف.

^۱ mojarad_mojtaba@yahoo.com

مقدمه

متن‌پژوهی یا نقد متنی^۱ دانشی است که از اواخر قرن هجدهم میلادی در اروپا به طور جدی مطرح شد. اصلی‌ترین نظریه‌پرداز و بنیان‌گذار متن‌پژوهی مدرن را کارل لاکمن^۲ (۱۷۹۳-۱۸۵۱) می‌دانند. این دانش چنان که از نامش برمی‌آید، در پی سنجش و ارزش‌گذاری دستنویس‌های متون کهن است و می‌کوشد با بهره‌گیری از دستنویس‌های باقی‌مانده از یک اثر، آن را بازسازی کند. از زمان لاکمن تاکنون، روش‌های گوناگونی برای چگونگی سنجش و به‌کارگیری دستنویس‌ها در تصحیح یک متن مورد بررسی قرار گرفته‌است؛ به گونه‌ای که امروزه چندین روش شناخته‌شده در این حوزه وجود دارد. برخلاف تصور بسیاری از متن‌پژوهان، اندیشهٔ بازسازی یا دستیابی به متنی عاری از تحریف، مربوط به دورهٔ جدید نیست. گرچه روش‌هایی که امروزه در تصحیح متون کاربرد فراوانی دارند، تا حد زیادی وامدار روش‌های جدید نقد متنی‌اند، اما پیشینیان نیز در این عرصه کوشش‌هایی کرده‌اند و دیدگاه‌های نظری خاصی از خود برجای نهاده‌اند. به عنوان نمونه، محدثان و عالمان مسلمان از قرون دوم تا پنجم هجری، به تدریج قواعد خاصی برای سنجش اعتبار متون وضع کردند (مجرد، ۱۳۹۳: ۱۱۰-۱۱۸). این قواعد بعدها بیش‌تر توسعه یافت، به گونه‌ای که در قرن بیستم برخی از دانشمندان مسلمان و حتی غیرمسلمان این گمانه را مطرح کردند که نقد متنی مدرن، برگرفته شده از سنت تصحیح متن در تمدن اسلامی است (برجستراسر، ۱۹۹۵، ۱۱-۱۲؛ هارون، ۱۹۹۴، ۸۲).

از آغاز قرن بیستم میلادی، جدال بر سر روش‌ها و پیش‌فرض‌های نقد متنی، به پیدایش پرسش‌ها و دیدگاه‌های گوناگونی دربارهٔ متن منجر شد. در این میان، چپستی رابطهٔ بنیادین متن و مؤلف، معیارهای مشروع دانستن یا نداشتن متن، چپستی نیت مؤلف و چگونگی بررسی متن در روند تاریخی و اجتماعی‌اش، از جمله مهم‌ترین مسائلی بوده که محل بحث و تضارب آرا قرار گرفته‌است. دیدگاه‌های لاکمن و پیروانش از سوی دیگر متن‌پژوهان جرح و تعدیل شده و دیدگاه‌های جدید، بنیادهای فکری خود را عرضه کرده‌اند؛ بنیادهایی که در پاره‌ای از مبانی و اصول به کلی متمایزند و با پیش‌فرض‌های فلسفه و دانش جدید بشری همخوانی دارند.

جرم مک‌گن^۳ (۱۹۳۷) یکی از متن‌پژوهان صاحب‌نظری است که امروزه به عنوان آغازگر متن‌پژوهی جامعه‌شناسانه شناخته می‌شود. وی در عرصهٔ متن‌پژوهی مدرن، دیدگاه‌های اجتماعی خاصی مطرح کرده‌است که پاره‌ای از بنیادهای نظری این دانش را به چالش می‌کشد. کتاب نقد متن‌پژوهی مدرن یکی از مهم‌ترین آثار مک‌گن است که اندیشه‌های اجتماعی وی در برخورد با متون به ویژه متون دوران صنعت چاپ را منعکس می‌کند. ما در ادامهٔ این نوشته، نخست به معرفی و طرح مباحث کتاب می‌پردازیم و در ادامه، دیدگاه‌های مک‌گن را نقد و ارزیابی خواهیم کرد.

^۱ Textual Criticism.

^۲ Karl Lachmann.

^۳ Jerome J. McGann.

معرفی و مباحث کتاب

کتاب نقد متن‌پژوهی مدرن^۱ در سال ۱۳۹۴ شمسی به وسیله انتشارات مرکز پژوهشی میراث مکتوب در ۱۷۵ صفحه منتشر شده است. خانم سیما داد، مترجم اثر، این کتاب را از روی چاپ سوم آن که در سال ۱۹۹۹ میلادی منتشر شده، ترجمه کرده است. ترجمه اثر تا حد زیادی مقبول و نیکوست و تسلط مترجم را بر واژگان و اصطلاحات تخصص این کتاب دشوارخوان می‌رساند؛ با این همه، متأسفانه کتاب از اغلاط مطبعی خالی نیست و می‌توانست دست‌کم ویرایش ادبی خوبی بشود. از آنجا که این مقاله در پی نقد و بررسی بنیادهای فکری و فلسفی این کتاب است، از ذکر نمونه‌های فاقد ویرایش ادبی و اغلاط مطبعی چشم می‌پوشیم؛ ضمن آنکه وجود این اشکالات، چیزی از ارزش کار مترجم محترم و سخت‌کوش آن نمی‌کاهد.

پس از مقدمه مبسوط و ارزشمند مترجم (ص ۹-۲۴)، پیشگفتاری از د. چ. گریثام، پژوهشگر انگلیسی‌تبار آمریکایی، استاد دانشگاه شهری نیویورک و یکی از اعضای انجمن متن‌پژوهان آمریکا آمده است (ص ۲۵-۳۸). گریثام در این پیشگفتار به بررسی و تحسین دیدگاه جامعه‌شناسانه مک‌گن در رویارویی با متن می‌پردازد و نقدهای وی بر دیدگاه‌های رایج تصحیح متن را می‌ستاید. از نگاه گریثام، زمان آن رسیده که «کتاب شوق برانگیز مک‌گن» فراروی نسل تازه‌ای از خوانندگان قرار گیرد تا تحسین بیش‌تری نثار آن شود (ص ۳۸).

در ادامه، مقدمه مؤلف بر چاپ دوم (ص ۳۹-۴۱)، قدردانی (ص ۴۳) و مقدمه وی بر چاپ نخست کتاب (ص ۴۵-۵۶) آمده است. از آنجا که مباحث مطرح شده در مقدمه‌های مؤلف، به طور تفصیلی در فصل‌های دهگانه کتاب مطرح شده، به آن‌ها نمی‌پردازیم. فصل نخست تاریخچه مختصری از متن‌پژوهی مدرن است. مؤلف از یک روند دوپست و اند ساله سخن می‌گوید که در طی آن همه متن‌پژوهان و مصححان کوشیده‌اند تا متنی ارائه دهند «که بنا به معیارهای پذیرفته‌شده معمول، تا سر حد امکان منظور اصلی یا نیت نهایی مؤلف را در بر داشته باشد» (ص ۵۷). مؤلف معتقد است پیش‌فرض اصلی جریانی که بنیان‌گذار اصلی آن را کارل لاخمن گفته‌اند، این است که متن را از ناخالصی‌ها پاک کند و در نتیجه به تولید سند گمشده اولیه یا متن مؤلف دست یابد (ص ۵۸).

به گفته مک‌گن، نخستین اشکال اساسی در این روش زمانی خودنمایی کرد که مصححان در پی تصحیح آثار شکسپیر برآمدند. شکسپیر کارهایش را نه برای چاپ بلکه برای اجرا می‌فروخت. این آثار بلافاصله برای بازیگران رونویسی می‌شد و در پی آن خطاهای فاحش در متن پدید می‌آمد و یا به وسیله بازیگران نمایشنامه‌ها تغییر می‌یافت. در نهایت، این دسته از آثار بدون موافقت مؤلفان و صاحبان‌شان گردآوری و چاپ می‌شد. این آثار اگرچه با متون کهن شباهت‌هایی داشت، اما دست‌کم در دو مسئله تفاوت‌های بنیادینی را نشان می‌داد: نخست اینکه فاصله چندانی میان تولید اثر و بازسازی آن نبود و برخلاف متون کهن نیازی به نسب‌شناسی نداشت؛ دوم آنکه با وجود از بین رفتن اسناد معتبر، فراشد

¹ A Critique of Modern Textual Criticism.

بازتولید متون اصلی، با چینن حروف انجام می‌شد نه با رونویسی. این متغیرها، باعث شد تا شکسپیرشناسان در روش لاختن پاره‌ای جرح و تعدیلات پدید آورند.

فصل دوم به دشواری محوری متن پژوهی مدرن می‌پردازد. در این فصل، سه نظریه نقد متنی مطرح و بررسی می‌شود. این سه نظریه که مبتنی بر پیش‌فرض‌های زبان-تبارشناسانه است عبارت‌اند از: نظریه طبع انتقادی، نظریه نسخه پایه و نظریه نیت نهایی مؤلف. از دیدگاه مک‌گن، این سه نظریه در نهایت ما را وامی‌دارد که به موضوع چهارمی نیز بپردازیم که نظریه نسخه غیر تخصصی یا امروزی شده‌است. نظریه طبع انتقادی در پی بازسازی تاریخ‌مندانه متنی نزدیک به اصل گمشده است. در این روش، نخست نسخه‌ها با یکدیگر مقابله می‌شود و این مقابله در نهایت به نسب‌شناسی متن می‌انجامد که نقش بنیادینی در انتخاب نسخه اساس خواهد داشت. پس از آن مصحح، نسخه‌بدل‌های حاصل از مقابله را به ترتیب می‌چیند (ص ۶۶). در یک طبع انتقادی، مصحح بر اساس نسخه اساس، متنی را عرضه می‌کند که یک سلسله اصلاحات و تصحیحات در آن انجام شده است (همان).

نظریه متن پایه که به سبب دشواری‌های خاص تصحیح آثار شکسپیر، به وسیله گرگ^۱ (۱۸۷۵-۱۹۵۹) مطرح شد، در پی ترسیم حد فاصلی بین موارد محتوایی^۲ و صوری^۳ متن است. تأکید این نظریه بر آن است که هرچند مصحح باید «نخستین چاپ خوب را به عنوان متن پایه» انتخاب کند و از آن در موارد صوری تبعیت کند، اما می‌تواند در ضبط موارد محتوایی آزاد باشد و از نسخه اساس عدول کند (ص ۶۸). به گفته گرگ هنگامی که بیش از یک تحریر از متن وجود داشته باشد (یا بیش از یک متن با اعتبارهای برابر موجود باشد)، انتخاب از بین آن‌ها قراردادی و بنا بر مصلحت خواهد بود (همان).

نظریه نیت نهایی محصول دوره‌ای است که نسخه‌های چندگانه‌ای از مولف در دست قرار گرفت: پیش‌نویس‌ها، دست‌نوشته‌های تصحیح شده، نسخه اصلاح شده مؤلف برای چاپخانه، نمونه چاپی و غیره. در چنین شرایطی، از دل سنت لاختن-گرگ، نظریه نیت نهایی مؤلف بیرون آمد (ص ۷۱). گرگ معتقد بود اعتبار، به هیچ وجه مطلق نیست و باید هر متن موجودی که بتوان یقین کرد مقصود نویسنده را به بهترین شکل باز می‌نماید، برگزید و با کم‌ترین دستکاری آن را دنبال کرد (همان).

در فصل سوم، آرمان باور نیت نهایی بررسی می‌شود. از دید مک‌گن، غایت نظریه نیت نهایی، استخراج قانونی است برای انتخاب متن در شرایطی که متون چندگانه کاملاً معتبری از مؤلف موجود است. این نظریه در پی آن است تا به قول گرگ به منطقی برسد که نه فقط راهکاری برای ترمیم و تصحیح باشد، بلکه به کار انتخاب از بین نسخه‌های چاپی معین هم بیاید (ص ۷۸-۷۹). مک‌گن به طور کلی با پیش کشیدن نظریه نیت مؤلف در حوزه تصحیح متون مخالف است، زیرا چنین طرحی را دچار عدم قطعیت می‌داند. به سخن دیگر، وی معتقد است در جریان تصحیح متن، همواره نوعی

^۱ W. W. Greg.

^۲ Substantives

^۳ Accidentals.

وساطت وجود دارد و وساطت مصححان و انگیزه‌های آن‌ها، دست کمی از وساطت کاتبان و چاپخانه ندارد (ص ۸۰-۸۱).

یکی از مهم‌ترین نظریات مک گن در همین‌جا مطرح می‌شود. به گفته او گاه نویسندگان در آثارشان برای جلوه دادن به زبان خود، با کمال میل خواهان همکاری ناشران و ویراستاران چاپخانه‌اند؛ چنان‌که بایرن^۱ (۱۷۸۸-۱۸۲۴) بسیاری از اصطلاحات ویراستار یا حتی کاتب آثارش را می‌پذیرفت (ص ۸۳). از آنجا که آثار ادبی بیش از آنکه فراورده‌هایی فردی یا روانشناسانه باشند، محصولاتی اجتماعی‌اند، تا هنگامی که تعامل‌شان با خواننده قطعی نشده، پا به عرصه حیات هنری نمی‌گذارند. برای رسیدن به تجربه چنین تعاملی، آثار ادبی باید در سلسله‌ای از تشکیلات اجتماعی متناسب، هرچند در حلقه کوچکی از انجمن‌های غیر حرفه‌ای تولید شود (ص ۸۳). مک گن با توجه به این مقدمات، نتیجه می‌گیرد که نیت نهایی- که مصححان در پی‌اند- بسیار فراتر از تصور است و نمی‌توان گمان کرد که فقط مؤلف یا کاتب یا ویراستار یا چاپخانه در تولید یک اثر نقش دارند و تحریفات از آن‌ها سرچشمه می‌گیرد، بلکه نهادهای گوناگون اجتماعی در تولید یک اثر ادبی نقش ایفا می‌کنند (ص ۸۷-۸۸).

در فصل چهارم، ویرایش آثار بایرن به عنوان یک نمونه مدرن از متن‌پژوهی مطرح می‌شود. در این فصل که تأییدی است بر مطالب مؤلف در فصل سوم، تلاش می‌شود عناصر اجتماعی تولید متن به طور محسوس در مقابل دیدگان مخاطب ترسیم شود. «در حقیقت، اثر مؤلف تنها تا وقتی استقلال دارد که هنوز یک آهنگ ناشنیده است، اما همین که به سمت انتشار می‌رود، پذیرای زنجیره‌ای از تصرفاتی می‌شود که شماری از متن‌پژوهان آن‌ها را به منزله تحریف می‌نگرند، حال آنکه می‌توان این مرحله را به منزله آماده شدن شعر برای حضور در جهان تلقی کرد» (ص ۸۹-۹۰). بر پایه این نگرش، اعتبار نهایی در مورد آثار ادبی نه از آن مؤلف باقی می‌ماند و نه متعلق به مؤسسه‌ای است که نویسنده به آن وابسته است؛ اعتبار متن در ساختار توافق‌هایی است که این دو مرجع شریک، در شرایطی ویژه بدان دست می‌یابند (ص ۹۲).

فصل پنجم- نیت نهایی و روایت‌های گوناگون (خطی-چاپی)- به تشریح دو دیدگاه مهم در باب نیت نهایی مؤلف و نقد آن‌ها می‌پردازد. گاسکل^۲ (۱۹۲۶-۲۰۰۱) و ثورب^۳ (۱۹۱۵-۲۰۰۹) معتقدند که طبع اول کتاب، باید به عنوان متن پایه (نسخه اساس) انتخاب شود، زیرا به متنی که نویسنده مایل بوده اثرش آن‌گونه خوانده شود، نزدیک‌تر است. در مقابل، باورز^۴ (۱۹۰۵-۱۹۹۱) نسخه دست‌نوشته نویسنده را معتبرتر می‌داند، زیرا در گذر از مراحل چاپ دچار تحریف نشده و به نیت نهایی مؤلف نزدیک‌تر است (ص ۹۳). مک گن هر دو نظر را نادرست می‌داند، زیرا معتقد است مفهوم نیت مؤلف مبتنی بر دو پیش‌فرض است که اساساً وجود ندارند: ۱. نویسنده‌ای کاملاً صاحب اختیار که بدون توجه به نظر و

^۱ George Gordon Byron.

^۲ Philip Gaskell .

^۳ James Thorpe.

^۴ Fredson Thayer Bowers .

تصمیم دیگران به کار خود پردازد؛^۲ متنی مبتنی بر نیت مطلوب و آرمانی مؤلف (ص ۹۴). مؤلف، تفاوت بنیادین متن پژوهی مدرن و تصحیح متون کهن را در آن می‌داند که مصحح متون کهن در پی «اصل‌های گمشده‌ای» است که ویرایشگر متون جدید آن‌ها را در اختیار دارد. مصحح سنتی می‌کوشد تحریفات و اغلاط راه‌یافته به متن را بزدايد، اما ویرایشگر متون جدید در این اندیشه است که چطور بین تحریرهای متن تمایز قابل شود تا در نهایت یکی را انتخاب کند، آن هم تحریرهایی که عمدتاً «تحریف ناشده‌اند» (ص ۹۵-۹۶). مک‌گن دوباره به سراغ آثار بایرن می‌رود و با تاکید بر اینکه وی بارها اشعارش را به اشاره دیگران اصلاح کرده‌است، می‌نویسد: «البته بایرن همیشه «مؤلف» آن شعر باقی می‌ماند، اما مفهوم انتقادی مؤلف متن چیزی نیست که بتواند به راحتی بر خود مستقل تاریخی‌اش تطبیق داده شود... گاه نیت متون بایرن زیر فشار نیت دیگران ناپدید می‌شود» (ص ۹۸).

نیت نهایی مؤلف: مخالفت‌ها و بدفهمی‌ها، عنوان فصل ششم کتاب است. مسئله نیت نهایی نویسنده از دل سنت لاکمن-گرگ بیرون می‌آید. در این سنت، مصحح برای ارائه متنی با کم‌ترین تحریف، به نسب‌شناسی و مرتب کردن نسخه‌ها می‌پرداخت. در مقابل این دیدگاه، نظریه ژوزف بدیه^۱ (۱۸۶۴-۱۹۳۸) قرار داشت که معتقد بود تلاش برای بازسازی اثری اصیل از رهگذر ساخته‌های بعدی، هم ناممکن و هم گمراه‌کننده است؛ در چنین شرایطی باید به دنبال بهترین متن^۲ باشیم و آن را تصحیح کنیم. در این نگرش نیت مؤلف کنار گذاشته می‌شود و هیچ کس نمی‌کوشد، سند گمشده اصلی را از نو بسازد (ص ۱۰۱-۱۰۲).

مک‌گن با نظریه نیت مؤلف سر سازگاری ندارد و آن را مفهومی به شدت غامض می‌داند. از نظر وی، این مفهوم به ویژه در رابطه با آثار جدیدتر، اغفال‌کننده است. او قائل به دو گونه متن است: نخست متونی که نمی‌توانیم در آن‌ها نیت نهایی نویسنده را تعیین کنیم، زیرا روایت‌های ناهمگون چندگانه‌ای را در مقابل ویرایشگر قرار می‌دهد. متون چند تحریری، شعرهای مناسبتی که بعدها به دست شاعر دچار تغییر شده و دستکاری‌های گوناگون خود مؤلف در آثار خویش، نمونه‌هایی‌اند از این دست (ص ۱۰۴-۱۱۰). دوم متونی که فرایند اجتماعی شدن آن‌ها تا حدی متوقف شده و نویسنده کار خود را بدانجا رسانده که ویرایشگر بتواند از نیت نهایی سخن بگوید؛ به عبارت دیگر متنی داریم که هنوز وارد جریان ویرایش و اصلاح نشده‌است. این متون نشان می‌دهند که مفهوم نیت مؤلف زمانی در جریان نقد جان می‌گیرد که اثر هنرمند در ساحت فعل و انفعالات اجتماعی وارد و با این ویژگی‌ها تولید شود؛ در نتیجه معیار انتقادی برای اعتبار بخشیدن به متن، نمی‌تواند تنها از مؤلف و نیت او برآید (ص ۱۱۱).

فصل هفتم به «مسئله اعتبار ادبی» می‌پردازد. از آنجا که مؤلف، نقطه مرکزی اعتبار متن به شمار می‌رود، مناسبات پویای اجتماعی که دائماً در تولید اثر ادبی نقش دارد، در جریان نقد، از نظر پنهان می‌ماند (ص ۱۱۷). آنچه می‌تواند به متن اعتبار ببخشد، بازسازی اثر مؤلف و نیت او نیست، بلکه

¹ Joseph Bedier.

² best-text.

بازسازی همه جانبه اثر مؤلف و فضای پیرامونی کار اوست. اعتبار متن در چند حوزه گسترده می‌شود. بسیاری از بازبینی‌ها و تغییراتی که در متن پدید می‌آید، در واکنش به فشارهایی است که از سوی خوانندگان و منتقدان وارد می‌شود. بنابراین اگر خوانندگان و منتقدان بعدی، موضوع را متفاوت ببینند، مسئله اعتبار جا نیفتاده‌است (ص ۱۲۰).

از سوی دیگر ماهیت اعتبار در اموری مانند شعر که با تولیدات فرهنگی سروکار دارد، نسبی است؛ از همین رو با وجود آنکه خواست و نیت مؤلف اهمیت دارد، اما اعتبار متن را باید به متن‌پژوه سپرد تا در فضای اجتماعی بازتری مورد سنجش قرار گیرد (ص ۱۲۴). طبع یا نسخه نهایی نیز امری نسبی است و شاید هیچ وقت وجود نداشته باشد، نه در گذشته، نه اکنون و نه در آینده. به گفته مک‌گن، مصححان متونی با تحریرهای گوناگون را – که فرایند تاریخی و بازتولیدشان محذوف شده – در هم می‌آمیزند تا از آن میان بتوانند یکی از چندین تحریر مجاز را به عنوان متن اساس برگزینند. در چنین حالتی، متنی که در دسترس ما قرار می‌گیرد به هیچ وجه صورت احیا شده متنی که از میان رفته نیست، بلکه روایتی است از میان تحریرهای بسیاری که می‌توان هر کدامشان را انتخاب کرد (ص ۱۲۵).

فصل هشتم در باب «طبع‌های امروزی شده و نظریه متن‌پژوهی» است. در این فصل، سخن از وجه تمایز طبع‌های عالمانه یا انتقادی از یک سو و طبع‌های امروزی شده یا غیر انتقادی از سوی دیگر است. مؤلف کوشیده است به بررسی و نقد نظریات متن‌پژوهان معاصر بپردازد و پاسخ‌های آنان به پرسشی بنیادین در حوزه متن‌پژوهی را بررسی کند. پرسش بنیادین این است که در تصحیح یک اثر بر مبنای چند نسخه، چگونه می‌توان بین گزینه‌های مختلف داوری کرد؟ و کدام اصول یا نظریات – اگر وجود داشته باشد – باید مبنای تعیین یا نتخاب متن باشد؟ (ص ۱۳۷).

گن پس از ذکر نظرات گوناگون به این نتیجه می‌رسد که هیچ قانون جامعی برای تعیین مبنایی جامع در انتخاب نسخه‌های یک اثر وجود ندارد، زیرا تأثیرات سازمانی بر یک متن، همیشه تأثیر بیگانه یا ویرانگر نیست و اتفاقاً گاهی برعکس تأثیرات بسیار مفیدی است. بنابراین، واسطه‌ها و تأثیر آن‌ها باید به عنوان واقعیات تلقی شوند و نباید به این اندیشید که می‌توان متن را از دخالت آن‌ها زدود. همچنین باید توجه داشت که در دوره مدرن، روایت‌های چند تحریری اصلی داریم که نسخه‌های معتبر آن‌ها از بین نرفته، اما آن قدر روایت‌های مقبول در شکل‌های متنوع از متن وجود دارد که مفهوم نیت نهایی به عنوان معیاری برای انتخاب، اغلب بی‌ثمر به نظر می‌رسد (ص ۱۳۸).

در چنین شرایطی، ما با وضعیت «هم این و هم آن» سروکار داریم نه با وضعیت «نه این و نه آن». بنابراین در برخورد با گزینه‌های متعدد اصیل، مصحح نباید نظامی را به متن تحمیل کند که داعیه‌گزینش یک متن مطلوب تلفیقی را دنبال می‌کند، بلکه باید تصمیم بگیرد که کدام یک از متون اصیل را بر اساس شرایط زیر انتخاب کند: الف) وضع کنونی متن‌پژوهی به طور کلی، هم از لحاظ نظری و هم از لحاظ عملی؛ ب) درک زنده از تاریخچه متن‌شناختی اثر مورد بحث (شامل انشاء، تولید، بازتولید و تاریخچه دریافت آن به وسیله مخاطب)؛ ج) نارسایی‌هایی که طرز کار انتقادی در حال حاضر به آن‌ها

دامن زده و در متونی که به ما رسیده، ظاهر می‌شوند؛ د) اهداف فوری و برنامه‌ریزی شده طبع انتقادی (ص ۱۳۹).

فصل نهم «خلاصه» ای است از مباحث کتاب. مؤلف دیدگاه‌های تنزل^۱ را در سه موضوع اصلی مطرح می‌کند و نشان می‌دهد که دیدگاه‌های وی دست‌کم در دو مورد از این سه موضوع به شدت با او تفاوت دارد. تنزل «ساده کردن متن از طریق نظم دادن و امروزی کردن آن» را «غیر تاریخی کردن» و مانع کوشش منتقدانه برای ایجاد متنی صرفاً تاریخی می‌داند، در حالی که مک‌گن این نظر را نادرست دانسته، معتقد است رفتار با متن در هر طبعی، به طور مشخص به وسیله‌عاملی که همان خواسته مخاطب است تعیین می‌شود (ص ۱۴۶). نکته دوم این است که برداشت تنزل از نیت مؤلف و نیز مفهوم تألیف، دیگر به کار توضیح هر آنچه در تولید آثار ادبی روی می‌دهد، نمی‌آید، زیرا فاقد بُعد اجتماعی است که بر فرایند تولید ادبی سایه می‌افکند (ص ۱۴۷). سومین مسئله توجه به جایگاه عوامل اجتماعی در فرایند تولید اثر است. بنابراین دیدگاه، وجود نسخه‌بدل‌های نزدیک به هم صرفاً متوجه مؤلف نیست، بلکه متوجه تعامل وی با تشکیلات تولید ادبی است (ص ۱۴۸).

فصل دهم «نتیجه‌گیری» است. روش تاریخی متن‌پژوهی که از سده هجدهم آغاز شد، می‌کوشید همت مصحح را مصروف آن کند که تا سرحد امکان به بازسازی تخیلی و کامل مؤلف زمان‌های دور - از طریق زدودن خطاهای انباشته در متون کهن - توفیق یابد. اما این دیدگاه، به‌ویژه در باب متون مدرن تنگناهایی را پدید می‌آورد که مهم‌ترین آن جدایی مؤلف از ساختار اجتماعی تولید ادبی اوست. بنابراین وقتی درباره وضعیت و اهمیت متن‌های گوناگون، بر پایه تنها یک معیار - نیت نهایی مؤلف - داوری می‌کنیم، به کج‌فهمی‌های جدی درباره ماهیت تولید ادبی دامن می‌زنیم. تحلیل و بررسی متون باید به گونه‌ای باشد که نیت مؤلفان در آثارشان و نیز میزان بازبینی و اصلاح مؤلف یا غیر او را آشکار سازد، اما تصمیم بنیادین درباره متن پایه و نسخه اساس را نباید صرفاً بر پایه چنین تحلیلی اتخاذ کرد (ص ۱۵۰-۱۵۳). کتاب با یک پیوست - با عنوان مخالفتی احتمالی - و یادداشت‌های مؤلف به پایان می‌رسد.

نقد و بررسی

کتاب نقد متن‌پژوهی مدرن می‌کوشد با یک بازبینی انتقادی در نظریات پیشامدرن تصحیح متن - از قرن هجدهم تا زمان مولف - ویژگی اجتماعی بودن متن را در مرکز تحلیل‌های خود قرار دهد. مک‌گن معتقد است که عموم متن‌پژوهان مدرن، در نظریات خود از فرایند اجتماعی تولید متن غافل بوده‌اند و نقش سازمان‌ها و افرادی مانند چاپخانه‌ها، ویرایشگران، نظام‌های سیاسی، فشارهای اجتماعی و غیره را نادیده انگاشته‌اند. وی کوشیده است تا چند مفهوم بنیادی تصحیح متن را که به نظر مفاهیمی غیر قابل خدشه به شمار می‌رفته‌اند، به چالش بکشد تا از این رهگذر بتواند بُعد اجتماعی تولید متن را پیش چشم مخاطب کتاب ترسیم کند.

¹ George Thomas Tanselle.

«نیت مؤلف»، «اعتبار متن» و «طبع نهایی» مهم‌ترین مفاهیمی‌اند که در این کتاب به چالش کشیده می‌شوند. مک‌گن برخلاف نظر مصححان مدرن، معتقد است چیزی به نام نیت مؤلف یا نیت نهایی مؤلف وجود خارجی ندارد و به عبارت دیگر، نیت مؤلف در تعامل با نظام اجتماعی خاصی که متن در آن تولید می‌شود، معنا می‌یابد. در این نگرش، متن زائیده مؤلف نیست، بلکه عوامل گوناگون اجتماعی، ویراستاران، و دیگر عوامل اثرگذار بر متن در تولید آن نقش دارند و نیت مؤلف بر اساس این عناصر تعیین می‌شود. بنابراین نیت مؤلف عاملی تعیین‌کننده نیست، بلکه «تنها یکی از عوامل پرشماری است که باید در نظر گرفته شود» (ص ۱۵۸).

به نظر می‌رسد زیربنای فکری مؤلف کتاب در این بحث، دیدگاه‌های باختین^۱ (۱۸۹۵-۱۹۷۵) و گادامر^۲ (۱۹۰۰-۲۰۰۲) است. وی از یک سو به منطق مکالمه باختین نظر دارد؛ منطقی که به چندگونگی آوایی در هنر باور دارد و معتقد است نباید متن را در جدایی و گسست از تکامل اجتماعی بررسی کرد (احمدی، ۱۳۷۰، ۱: ۹۴). از سوی دیگر، در نظریه مک‌گن فهم به معنای باززیستن تجربه‌های دیگری نیست و این همان چیزی است که گادامر به شدت با آن مخالفت می‌کرد. گادامر فهم را باززیستن نمی‌داند بلکه آن را «تفاهم و توافق بر سر موضوع مورد بحث» برمی‌شمرد (گادامر، ۱۳۸۷: ۲۰۳). لاکمن و پیروانش در پی متنی بودند که تا حد ممکن به نیت مؤلف نزدیک‌تر باشد، زیرا فهم را نوعی باززیستن در خلال تجربه مؤلف می‌دانستند، اما مک‌گن به تبعیت از گادامر، در پی تفاهم و توافق با متن است، متنی که خود حاصل تفاهم مؤلف و ساختار اجتماعی است.

نگرش لاکمنی، با کمی جرح و تعدیل، هنوز هم در دنیا و از جمله در ایران طرفداران زیادی دارد. این نگرش منکر زمینه‌های اجتماعی آفرینش متن نیست، اما در نهایت نیت مؤلف را مبنای مشروعیت متن قلمداد می‌کند. تمام آثاری که در زبان فارسی تصحیح شده، مبتنی بر پیش‌فرض نیت نهایی مؤلف است. با این همه، توجه به دیدگاه مک‌گن می‌تواند در باره برخی از آثار فارسی راهگشا باشد. به عنوان نمونه، یکی از مهم‌ترین مشکلات تصحیح دیوان حافظ این است که به احتمال بسیار زیاد، وی در دوره‌های گوناگون زندگی خویش پاره‌ای از اشعارش را به دلایل گوناگون حک و اصلاح می‌کرده و به همین سبب در نسخه‌های گوناگون اشعار وی تفاوت‌هایی از این دست به چشم می‌آید که ناشی از تعامل شاعر با شرایط و ساختار اجتماعی عصر خود است. در مواردی از این دست، عرضه کردن یک متن به عنوان بهترین متن یا متن نهایی، کاری جنون‌آمیز به شمار می‌آید.

در چنین مواردی چه می‌توان کرد؟ از نظر مک‌گن در این موارد، تقریباً تمام تصحیحاتی که به طور علمی، یک نسخه خاص را مد نظر قرار دهند، می‌توانند مشروعیت داشته باشند. راهکار دیگری که به وسیله برخی از مصححان و پژوهشگران اروپایی پیشنهاد شده‌است، تهیه متن جامع است. متن جامع، در بردارنده همه نسخه‌های یک اثر است، با این تفاوت که ضبط نسخه‌ها با یکدیگر درآمیخته نمی‌شود و

¹ Mikhail Bakhtin.

² Hans-Georg Gadamer.

هر کدام به طور مستقل در معرض دید پژوهشگر قرار می‌گیرد (برای اولین نمونه طرح متن جامع در ادبیات فارسی، ر.ک: زانولا و دیگران، ۱۳۹۱: ۱۳۷-۱۵۷).

توجه به متون چند تحریری و مشکلات تصحیح این متون که مک‌گن از آن برای پیشبرد نظریه خود بهره می‌برد، حتی در میان مصححان سنتی مسلمان نیز تامل برانگیز بوده است. عبداللطیف عباسی در قرن یازدهم هجری، وقتی مشغول تصحیح حدیقه سنایی بوده، به این مشکل اشاره کرده است. وی علت تشویش و اختلافات فراوان در نسخه‌های خطی حدیقه سنایی را ناشی از نسخه‌برداری‌های گوناگونی می‌داند که در زمان خود سنایی انجام شده است؛ بدین صورت که عده‌ای از تحریر اولیه حدیقه استنساخ کرده‌اند و عده‌ای از تحریر دوم که به وسیله خود شاعر اصلاح شده بوده، نسخه برداشته‌اند. به مرور زمان این نسخه‌ها در هم آمیخته و موجب تشویش متن حدیقه شده است. با این همه، عبداللطیف عباسی مبنای مشروع بودن تصحیح حدیقه را قدمت و صحت نسخه‌ها می‌داند و مانند مک‌گن قایل به مشروعیت تحریرها نیست (عباسی، ۱۳۸۷، ۱: ۴-۶).

آیا توجه به متون چند تحریری، مشروعیت نظریه نیت مؤلف را از بین خواهد برد؟ آیا تولید متن در تعامل با نهادهای اجتماعی، سیاسی و فرهنگی نیت مؤلف را به کلی دستخوش تغییر خواهد کرد؟ طرح این پرسش‌ها در نهایت ما را به طرح پرسشی دیگر می‌کشاند و آن این است که اساساً چه چیز به متن اعتبار می‌بخشد؟ اینجا همان نقطه‌ای است که مک‌گن دیدگاه پلورالیستی خویش را مبنای قضاوت قرار می‌دهد. از نظر وی ماهیت اعتبار در متون ادبی، نسبی است: «اعتبار نهایی در مورد آثار ادبی نه از آن مؤلف می‌ماند و نه متعلق به مؤسسه‌ای است که نویسنده به آن وابسته است، این اعتبار در ساختار واقعی توافقی‌هایی جای دارد که این دو مرجع شریک در شرایطی به آن دست می‌یازند» (ص ۹۲).

چنان که اشاره شد، دیدگاه مک‌گن، تحت تأثیر دیدگاه‌های اجتماعی و معرفتی باختین و گادامر است. شاید از همین رو باشد که وقتی مک‌گن در باب نیت مؤلف سخن می‌گوید، آن را مقوله‌ای غیر قابل انعطاف در نظر می‌گیرد. حال آنکه به طور طبیعی نیت مؤلف در تعاملات اجتماعی نضج می‌یابد و سپس در خلال متن ترسیم می‌شود. اساساً نمی‌توان بدون حضور اجتماع، قایل به حضور مؤلف بود؛ اما از این مقدمه هم نمی‌توان نتیجه گرفت که چون نیت مؤلف در تعامل با اجتماع شکل می‌گیرد، بنابراین اعتبار متن وی نسبی است. به هر حال مؤلف در عین آنکه یک عضو اجتماع است، هویتی مستقل نیز دارد، هویتی که به افکار، عواطف و روحيات او فردیت می‌بخشد. این فردیت که بخش اعظم آن حاصل تعاملات اجتماعی است، در نهایت منجر به اراییه یک متن یا اندیشه می‌شود که در بستر اجتماع، تفسیری خاص را ارائه می‌کند. آیا این تفسیر خاص همان نیت نهایی مؤلف نیست؟ تفسیری که اگرچه قابل انعطاف است و در شرایط گوناگون می‌تواند رنگ تغییر به خود بگیرد، اما در نهایت از فردیتی خاص صادر شده است.

از سوی دیگر، نسبی دانستن اعتبار متن، حتی در متون چند تحریری، نکته قابل تأملی است. چنان که گفتیم پاره‌ای از اشعار حافظ شیرازی احتمالاً چندین بار به دست خود او اصلاح شده است، اما آیا این بدان معناست که هر کدام از این تحریرها، اعتباری نسبی و یکسان دارد؟ برای پاسخ به این پرسش

شاید نیاز باشد نخست به این مسئله بپردازیم که اساساً متون چند تحریری چرا به وجود می‌آیند؟ بی‌گمان مهم‌ترین عامل پیدایی متون چند تحریری، اصلاحات مداوم و مستمری است که به وسیله مؤلف در متن اعمال می‌شود. این اصلاحات چنان که مک‌گن معتقد است ریشه در تعاملات اجتماعی مؤلف دارد. اما آیا تفاوتی - از حیث اعتبار - میان تحریرهای متأخر و متقدم از یک اثر وجود ندارد؟ آیا مثلاً وقتی حافظ شیرازی در طول ده سال، شش بار یک غزل را اصلاح می‌کند، اعتبار هر کدام از این شش تحریر یکسان است؟

به نظر می‌رسد حتی در متون چند تحریری نیز، مسئله اعتبار کاملاً نسبی نیست، بلکه بستگی به عواملی دارد که موجب اصلاح یک متن می‌شود. هنگامی که عوامل تأثیرگذار در تحریرهای بعدی یک اثر، عوامل سیاسی یا اجتماعی خاصی است که مؤلف از روی اجبار به آن‌ها تن می‌دهد، می‌توان تحریرهای اولیه را معتبرتر شمرد. مثلاً هنگامی که شاعر مجبور است به سبب مسایل سیاسی بخشی از شعر خود را سانسور کند یا تغییر دهد، تحریرهای اولیه او، به سبب نزدیک‌تر بودن به خواست درونی شاعر، معتبرتر خواهد بود. اما در مقابل، هنگامی که اصلاحات یک متن بر پایهٔ تطور نظام زیبایی‌شناختی مؤلف یا شاعر رخ می‌دهد، تحریرهای متأخرتر معتبرترند و تحریر نهایی شاعر یا مؤلف، می‌تواند معتبرترین تحریر به شمار آید، زیرا خودخواسته و مطابق نیت مؤلف - و نه بر اساس جبر سیاست یا اجتماع - انجام گرفته‌است.

مهم‌ترین اشکال نظریهٔ نسبیت متن مک‌گن این است که وی تمامی اصلاحات مؤلف یا شاعر را که منجر به تحریرهای بعدی می‌شود، ناشی از اجبار اجتماعی می‌داند و ناخواسته شاعر یا مؤلف را، مقهور دگرگونی‌های اجتماعی می‌شمارد. حال آنکه تکامل متن، لزوماً ناشی از اجبار اجتماعی نیست، بلکه تکامل ادبی و هنری مؤلف/شاعر، نظام زیبایی‌شناسانهٔ وی و پیش‌فرض‌های شخصیتی او نیز در آن مؤثر است. مجموعهٔ این عوامل اگرچه در بستر اجتماع صورت می‌بندد، اما در برابر نهادهای فرهنگی و اجتماعی به طور کامل سر تسلیم فرود نمی‌آورد.

مؤلف کتاب، از نسبیت ماهیت اعتبار متن، به نسبیت طبع/ نسخهٔ نهایی می‌رسد. وی معتقد است مصححان، متونی با تحریرهای گوناگون را در هم می‌آمیزند تا از آن میان بتوانند یکی از چندین تحریر مجاز را به عنوان متن اساس برگزینند. این دیدگاه که صورت عملی آن در چند دههٔ اخیر به شکل نظرات گوناگونی از جملهٔ نظریهٔ متن جامع مطرح شده‌است، می‌کوشد با ارائهٔ چند تحریر گوناگون از یک متن، همهٔ این تحریرها را مشروع قلمداد کند. گرچه ارائهٔ هم‌زمان چند تحریر از یک متن، می‌تواند روش مناسبی برای طبع/ نسخهٔ نهایی باشد، اما لزوماً تنها راهکار نیست. اگر قرار باشد که تحریرهای گوناگون به صورت مجزا و در کنار یکدیگر عرضه شوند و اعتبار نسبی داشته باشند، پس نقش مصحح در این میان چه خواهد بود؟ و آیا می‌توان پذیرفت که همهٔ این طبع‌های نهایی زاییدهٔ تکامل شخصیتی مؤلف/ شاعر است؟ از سوی دیگر آیندهٔ جهانی که عموم کتاب‌هایش چندین تحریر دارند و هیچ‌کدام بر دیگری برتری ندارد به کجا خواهد انجامید؟ داشتن چندین شاهنامه، چندین مثنوی، چندین دیوان

حافظ و هزاران چندین دیگر از این دست، که همگی در اعتبار یکسان اند و هر کدام چندین طبع/نسخه نهایی دارند، جایی برای متن پژوهی باقی خواهد گذاشت؟

به گمان نگارنده، یکی از مهم‌ترین پیش‌زمینه‌هایی که بحث نسبی بودن اعتبار متون را در فرهنگ اروپایی-آمریکایی تقویت می‌کند، مسئله کتاب مقدس و به‌ویژه اناجیل است. توجه به گونه‌گونی انجیل‌ها و تلاش ناخودآگاه برای وحدت بخشیدن به این متون، به‌ویژه در دهه‌های اخیر، باعث شده است تا دیدگاه‌های مبتنی بر نسبیت اعتبار متون و به تبع آن، هم‌سان پنداشتن طبع‌ها/نسخه‌های نهایی رواج بیش‌تری بیابد و تلاش برای توجیه علمی این مسئله قوت بیش‌تری بگیرد. این در حالی است که نسبیت اعتبار متن، در تمدن‌هایی مانند تمدن اسلامی که در عرصه بازخوانی کتاب مقدس خود-قرآن- با چنین چالشی روبرو نیست، رواج و طرفداری نیافته است. پژوهش‌های متن‌شناسی همواره تحت تأثیر مستقیم یا غیر مستقیم کتاب‌های مقدس بوده‌است و همچنان خواهد بود.

کتاب نقد متن پژوهی مدرن، می‌تواند در برنامه درسی رشته‌ها و گرایش‌های دانشگاهی مرتبط با نسخه‌شناسی و تصحیح متون مورد توجه قرار گیرد. این کتاب دست‌کم از حیث بررسی تاریخی روند متن پژوهی در دوره مدرن، ارائه دیدگاه‌های بنیادی و زیربنایی متن‌پژوهان برجسته و ترسیم تصویری از متن پژوهی که با اندیشه‌های نوین فلسفی و اجتماعی گره خورده است، می‌تواند اهمیت خود را پیش چشم مخاطب حفظ کند.

منابع

۱. احمدی، بابک (۱۳۷۰). ساختار و تاویل متن، تهران: نشر مرکز.
۲. برجستراسر، جوتهلّف (۱۹۹۵). اصول نقدالنصوص و نشر الکتب، ترجمه و تحقیق محمد حمدی البکری، بی‌جا: دارالکتب و الوثائق القومیّه.
۳. زانولا، والنّینا؛ مهدوی، محمدجواد و مجرد، مجتبی (مترجمان) (۱۳۹۱). «طرح متن جامع غزلیات سنایی»، جستارهای ادبی، ۴۵(۱۷۹): ۱۳۵-۱۶۲.
۴. عباسی، عبداللطیف (۱۳۸۷). لطائف الحدایق، مقدمه، تصحیح و تعلیق محمدرضا یوسفی و محسن محمدی، بی‌جا: انتشارات آیین احمد.
۵. گادامر، هانس گئورگ (۱۳۸۷). در بابک احمدی و مهران مهاجر و محمد نبوی (مترجمان)، هرمنوتیک مدرن: گزینه جستارها، تهران: نشر مرکز. صص ۲۰۱-۲۳۷.
۶. مجرد، مجتبی (۱۳۹۳). «زمینه‌های پیدایش و تطور دانش تصحیح متن در جهان اسلام»، فصلنامه مطالعات ملی کتابداری و سا احمدی، بابک (۱۳۷۰). ساختار و تاویل متن، تهران: نشر مرکز.
۷. برجستراسر، جوتهلّف (۱۹۹۵). اصول نقد النصوص و نشر الکتب، ترجمه و تحقیق محمد حمدی البکری، بی‌جا: دارالکتب و الوثائق القومیّه.
۸. زانولا، والنّینا؛ مهدوی، محمدجواد و مجرد، مجتبی (مترجمان) (۱۳۹۱). «طرح متن جامع غزلیات سنایی»، جستارهای ادبی، ۴۵(۱۷۹): ۱۳۵-۱۶۲.
۹. عباسی، عبداللطیف (۱۳۸۷). لطائف الحدایق، مقدمه، تصحیح و تعلیق محمدرضا یوسفی و محسن محمدی، بی‌جا: انتشارات آیین احمد.
۱۰. گادامر، هانس گئورگ (۱۳۸۷). در بابک احمدی و مهران مهاجر و محمد نبوی (مترجمان)، هرمنوتیک مدرن: گزینه جستارها، تهران: نشر مرکز. صص ۲۰۱-۲۳۷.
۱۱. مجرد، مجتبی (۱۳۹۳). «زمینه‌های پیدایش و تطور دانش تصحیح متن در جهان اسلام»، فصلنامه مطالعات ملی کتابداری و سازماندهی اطلاعات، ۲۵(۲): ۱۰۶-۱۱۹.
۱۲. مک گن، جروم ج (۱۳۹۴). نقد متن‌پژوهی مدرن: نقدی بر نظریه‌های چاپ انتقادی متون در انگلستان و آمریکا، ترجمه سیماداد، تهران: میراث مکتوب.
۱۳. هارون، عبدالسلام محمد (۱۹۹۴). تحقیق النصوص و نشرها، قاهره: مکتبه السنه. زماندهی اطلاعات، ۲۵(۲): ۱۰۶-۱۱۹.
۱۴. مک گن، جروم ج (۱۳۹۴). نقد متن‌پژوهی مدرن: نقدی بر نظریه‌های چاپ انتقادی متون در انگلستان و آمریکا، ترجمه سیماداد، تهران: میراث مکتوب.
۱۵. هارون، عبدالسلام محمد (۱۹۹۴). تحقیق النصوص و نشرها، قاهره: مکتبه السنه.



Looking Text Critique of "Social Textual Criticism"

Mojtaba Mojarrad¹

Assistant Professor of Persian Language and Literature, University of Bojnord, Iran.

The textual criticism is a partly new knowledge in the field of human sciences that its roots back more than a thousand years ago. This knowledge has been known in the Islamic civilization but with the fundamental and structural differences. In the modern era, Basics of textual criticism was changed. Jerome J. McGann is the one who has proposed new ideas in the field of textual criticism. He has proposed certain comments about the relationship between text and society, and how to produce the text in context. In this article we are trying to study and criticize his views.

Keywords: Textual Criticism, Jerome J. McGann, Intentions of the Author.

¹ E-mail: mojarrad_mojtaba@yahoo.com



نقدی بر شکاف «نظریه و عمل در پارادایم مدرن-اثبات‌گرایانه» در مدیریت و سازمان

بیژن عبدالهی^۱

دانشیار گروه مدیریت آموزشی دانشکده مدیریت،

دانشگاه خوارزمی تهران، ایران

رحمان محمدی^۲

دانشجوی دکتری مدیریت منابع انسانی دانشکده مدیریت،

دانشگاه خوارزمی تهران، ایران

در این مقاله، با تمرکز بر نقدی در شکاف نظریه و عمل در یادگیری دانش عرصه‌های سازمانی و مدیریتی و در سطح فردی، ضرورت و ریشه‌های احتمالی موضوع شکاف نظریه و عمل به اختصار مرور می‌شود و همچنین با تشریح نوعی معرفت‌شناسی جدید (رویکردهای تفسیری و انتقادی) به تصحیح برخی نواقص اثبات‌گرایی مخصوصاً جدایی‌تئوری از عمل می‌پردازد و در انتهای مقاله، رویکردهایی نیز دربارهٔ این‌که چگونه بتوان از دانش همین موضوع در عمل مدیریت استفاده کرد، پیشنهاد می‌شود.

واژه‌های کلیدی: شکاف نظریه-عمل، پارادایم اثبات‌گرایی، رویکرد تفسیری، تعامل‌گرایی نمادین، رویکرد انتقادی.

¹ biabdollahi@yahoo.com

² rahman_or@yahoo.com

مقدمه

شکاف نظریه تا عمل به عنوان یک مشکل اساسی در رشته‌های علوم انسانی همواره مطرح بوده‌است و در حال حاضر توافق عمومی وجود دارد که این نقص نه تنها کاهش نیافته، بلکه افزایش هم یافته‌است. مدت‌ها است که تبیین فاصله بین آنچه «می‌دانیم» با آنچه واقعا «انجام» می‌دهیم از جمله موضوعات کلیدی برخی حوزه‌های علوم انسانی بوده‌است. در حوزه دانش و هنر مدیریت، افراد مختلفی بر اهمیت کم کردن این فاصله در مدیران و سازمان‌ها تأکید کرده‌اند و این مفهوم را در سطوح مختلف فردی و سازمانی مورد بررسی قرار داده‌اند. این موضوع در یادگیری حوزه‌های علوم اجتماعی و انسانی و به خصوص مدیریت و رفتار سازمانی از اهمیت بیشتری برخوردار است، چرا که تعامل اثربخش بین حوزه اندیشه و عمل در این زمینه‌ها نقش اصلی را در اثرگذاری نهایی بر محیط پیرامونی دارد. هدف از پرداختن به این موضوع تنزل جایگاه اندیشه، نظریه و یا دانش نیست، بلکه اهمیت دادن به سطحی از تعادل و تناسب بین دانش و عمل است.

ضرورت پرداختن به این موضوع را می‌توان از ابعاد مختلفی بررسی کرد، در این مقاله ضرورت بررسی موضوع حداقل از زوایای زیر قابل تأمل است:

۱. فاصله زیاد بین آنچه می‌دانیم، و به خصوص آنچه که درباره آن صحبت می‌کنیم، با آنچه واقعاً انجام می‌دهیم، می‌تواند در حوزه‌هایی، اثرگذاری انسان را به شدت کاهش دهد؛
۲. فاصله این دو پدیده امکان یادگیری را کاهش داده و انسان را در فضای ذهنیات محصور می‌دارد و اگر این ذهنیات مسیری اشتباه و غیر واقع‌بینانه را در پیش گیرند، ممکن است فرد را به مقصدی فاقد اثربخشی لازم و واقعی بر زندگی خود و دیگران سوق دهد؛
۳. غرق شدن در اندیشه‌ها و افزایش دانش بدون تعامل لازم با دیگران، و پرهیز از به چالش کشیدن دانستی‌های خود در عمل، ممکن است در بلندمدت توهم «زیاد دانستن درباره پدیده‌ها» را ایجاد کند. از این منظر، تصویر غیر واقعی از خود داشتن شاید یکی از عوامل کلیدی برای شکست باشد.

شکاف نظریه و عمل

مدیران اجرایی و کارگزاران بخش دولتی مناسب بودن یافته‌های تحقیق را در جهان واقعی مدیریت زیر سؤال برده‌اند. آن‌ها به زبان فنی و غیرضروری تحقیقات دانشگاهی اعتراض کرده‌اند و دانشگاهیان را به تجزیه و تحلیل‌های غیرضروری و افراطی متهم می‌کنند. از طرف دیگر دانشگاهیان نیز مدعی‌اند که مدیران به کوتاه مدت فکر می‌کنند و یافته‌هایی را که ممکن است در بلندمدت ایجاد ارزش کند، نادیده می‌گیرند. در هر حال نتیجه نهایی شکاف بین تئوری و عمل است.

برخی محققان و اندیشمندان مدیریت مانند ففر و ساتون^۱ (۲۰۱۳)، ریشه‌هایی مانند موارد زیر را برای این شکاف مطرح کرده‌اند:

۱. ترس از شنیدن انتقاد دیگران از عملکرد خود در صورت پذیرفتن مسئولیت‌هایی برای تحقق دانش خود در عمل؛

۲. تعهد کم‌تر در بیان و حرف زدن در مقایسه با عمل کردن و نتیجه گرفتن؛ به بیان دیگر حرف زدن درباره دانش خود مسئولیت عاملیت نمی‌آورد؛

۳. کیفیت و کمیت صحبت در همان لحظه قابل ارزیابی است، که باعث می‌شود ارائه حرف‌های خوب جذابیت بیش‌تری پیدا کند؛

۴. قابلیت ضعیف‌تر برخی افراد در تعاملات رفتاری و کار با دیگران، در مقایسه با امکان صحبت کردن بدون نیاز به تعامل جدی با افراد دیگر در عمل؛

۵. باهوش دیده‌تر شدن در زمان نقد دیگران، به جای پذیرش مسئولیت عملی و خود را در معرض نقد دیگران قرار دادن.

شاید بتوان با استفاده از تعالیم روان‌شناسی اجتماعی نیز برخی ریشه‌های احتمالی دیگر را نیز به این لیست اضافه کرد:

۱. نظام تربیتی مبتنی بر دانسته‌ها به جای تقویت رفتارهای اثرگذار؛

۲. بها دادن زیاد به هوش‌شناختی و حجم یادگیری به جای بها دادن کافی به احساس مسئولیت و تأثیرگذاری در عمل؛

۳. جدا کردن تئوری و دانش از موفقیت این حوزه‌ها در عمل؛

۴. کم بودن مهارت‌های ارتباطی و رابطه‌ای و هوش هیجانی که مانع تعامل با دیگران برای به-کارگیری دانش در عمل می‌شود؛

۵. ریسکی بودن و امکان هزینه زیاد دادن در قبال پذیرش مسئولیت عمل کردن به دانش خود، در مقایسه با افزایش دانش و حتی در مقایسه با صحبت کردن درباره دانش خود (بر اساس بعد هنجاری نظریه آجنز)؛

۶. کمبود یادگیری در حوزه «هیجانی و نگرشی» در مقایسه با یادگیری در حوزه «شناختی» (بر اساس نظریه یادگیری بلوم (آندرسون، کراسول و بلوم^۲، ۲۰۰۱))؛

^۱ Pfeffer & Sutton.

^۲ Anderson, Krathwohl & Bloom .

۷. فقدان آشنایی و تمرین لازم با تاکتیک‌ها، تکنیک‌ها، و ابزارهای به کارگیری دانش خود در عمل و تأکید زیاد و صرف بر حوزه اندیشه به جای رشد متوازن اندیشه و عمل؛
۸. فعالیت زیاد و انحصاری در محیط‌هایی که صرفاً نظام ارزش‌گذاری آن‌ها بر حوزه اندیشه است تا عمل (بر اساس بعد هنجاری نظریه آجنز)؛
۹. قرار گرفتن در یک چرخه که تقویت ارزش‌گذاری بر دانش بدون عمل باشد و در نتیجه آن تقویت مستمر این چرخه.

مشکلات شکاف نظریه و عمل از منظر پارادایم اثبات‌گرایی^۱

امروزه در درون مکتب تجربه‌گرا، معیار قرار دادن مشاهده و تجربه محض از سوی برخی از منتقدان به شدت به چالش کشیده شده‌است و این سؤال جدی مطرح شده‌است که آیا مشاهده و تجربه محض اساساً قابل تحقق است؟ به نظر برخی از این منتقدان، بسیاری از عوامل فرامشاهده‌ای و فراتجربی هستند که معرفت‌های حاصل از تجربه و مشاهده را تعیین می‌بخشد. این عوامل در پس‌زمینه‌های ذهنی فرد محقق لانه کرده و در هنگام انتخاب فرضیه و انتخاب میدان تحقیق، برای تأیید و یا ابطال فرضیه و در هنگام تفسیر و تبیین از پدیده مورد مشاهده، فعال شده و تأثیرگذار می‌شوند. ارزش‌های گوناگون اجتماعی از مهم‌ترین عوامل شخصیت و رفتار انسانی هستند و در صورتی که هدف دستیابی به حقیقت باشد، این گونه ارزش‌ها بر روی ادراک ما از واقعیت‌ها تأثیر گذاشته و عموماً اجازه نمی‌دهند که ما از واقعیت‌ها را آن‌طور که هست ادراک کنیم. تأثیر این گونه ارزش‌ها بر واقعیت‌ها، نه فقط آگاهانه، بلکه خصوصاً به طور ناآگاهانه انجام می‌گیرد. بنابراین هیچ‌کس نمی‌تواند ادعا کند که قادر است آنها را به طور کامل در کنترل خویش در آورد. (رفیع‌پور، ۱۳۶۰).

بنابراین محقق در هنگام مشاهده نمی‌تواند منفعل باشد. ذهن هیچ‌گاه در هنگام برخورد با پدیده مورد مشاهده، دریافت‌کننده و ثبت‌کننده داده‌های جهان بیرونی نیست، بلکه همواره مجموعه‌ای از نشانه‌های قابل تشخیص، اما همیشه در حال تغییر، را دربارهٔ خصائص جهان می‌آفریند، تفسیر می‌کند. دانشمندان به منظور دستیابی به مشاهدات دقیق، ضرورتاً مجموعه وسیعی از مفروضات پس‌زمینه‌ای را مسلم می‌گیرند. این مفروضات به طور معمول، به عنوان منبعی غیر قابل مناقشه برای سازمان دادن به مشاهده و اعطای معنای علمی به آن مورد استفاده قرار می‌گیرد. (مایکل مولکی^۲، ۱۳۷۶) به طور خلاصه نقدهای مطرح بر رویکرد تجربه‌گرایی اثبات‌گرا را می‌توان در موارد زیر خلاصه کرد:

^۱ Positivist paradigm.

^۲ Michael Molkey.

۱. جدایی‌ناپذیری واقعیت‌های اجتماعی از نظریه‌ها

رفتارهای افراد به عنوان کنش‌های جمعی و یا فردی در حرکات فیزیکی خلاصه نمی‌شود. تبیین کنش انسان‌ها به عنوان حاملان معنا و اراده در مقایسه با عملکردهای طبیعی تفاوت جوهری دارد. درک کنش‌های انسانی نیازمند به دخالت دادن عنصر اراده و قصد در آنها است.

۲. تأثیر ارزش‌ها در فرآیند سازمانی

سازمان‌ها به وجود آمده‌اند تا اهداف و نتایجی را بیافرینند که انسان‌ها آن‌ها را ارزش تلقی می‌کنند. برخی از مفاهیم در حوزه کاربرد بار ارزشی دارند مانند مفاهیم کارایی، اثربخشی، سودآوری، خشنودی کارکنان و ... بنابراین تلاش برای تفکیک پژوهش‌های سازمانی از ارزش‌ها بی‌معنا و غیر قابل توجیه است. ارزش‌ها در درون موجودیت سازمان شکل گرفته‌اند و هویت آن را می‌سازند.

۳. تفاوت پیش‌بینی در علوم انسانی و طبیعی

ساختار فرآیندی علوم اعم از طبیعی و انسانی شامل مراحل: توصیف، تبیین، توجیه و دو مرحله کاربردی یعنی پیش‌بینی و کنترل است. پیش‌بینی در واقع آزمون مهم برای هر تبیینی است که مشخص می‌کند یک تبیین چه چیزی را می‌تواند پیش‌بینی کند. اثبات‌گرایی بر این نکته اصرار می‌ورزد که مراحل فوق باید در ساختار علوم انسانی نیز به کار گرفته شود. به عبارت دیگر هر تبیین علمی در علوم انسانی باید واجد عنصر پیش‌بینی باشد، اما مشکلی که در علوم انسانی مطرح می‌شود، دشواری کنترل عوامل تأثیرگذار است که به سختی می‌توان رفتارهای جمعی انسان‌ها را پیش‌بینی کرد. به لحاظ روان‌شناختی در ساحت‌های فردی و هم به لحاظ جامعه‌شناختی در ساحت‌های جمعی موارد مشابهت از رفتارهای انسانی را که بتوان از طریق پیش‌بینی روشنی از رفتارهای آتی به دست آورد، بسیار اندک است (گریسری^۱، ۲۰۲۰).

شناخت‌شناسی جدید در اصلاح پارادایم اثبات‌گرایی (شکاف نظریه و عمل)

در سال‌های اخیر نظریه‌پردازان مدیریت با سایر دانشمندان علوم اجتماعی متحد شده‌اند تا با کمک یکدیگر با نوعی شناخت‌شناسی جدید دست یابند که برخی نواقص اثبات‌گرایی خصوصاً جدایی تئوری از عمل را تصحیح کند. از میان این راهکارها، رویکرد پدیدارشناسی یا تفسیری و رویکرد انتقادی توجه بیش‌تری را به خود جلب کرده‌اند.

^۱ Griseri.

(۱) پارادایم پدیدارشناسی-تفسیری^۱

پارادایم تفسیری یا تئوری کنش، که برخی از علماء مدیریت آن را به این نام یاد کرده‌اند، ریشه در مطالعات پدیدارشناسی در قرن حاضر دارد. رویکرد پدیدارشناسی در پی آن است تا پیش‌فرض‌هایی که ممکن است مشاهده رفتار از خارج را دچار نوعی تعصب کند و در عوض بر جهان واقعی آن‌طور که از درون تجربه می‌شود، تمرکز دارد. تجربه انسان‌ها متکی به نحوه معنا بخشی آن‌ها به جهان است. پارادایم تفسیری مدعی است به موازاتی که انسان‌ها زندگی کرده و با همدیگر کار می‌کنند، پیوسته واقعیت اجتماعی را می‌سازند و آن‌را نوسازی می‌کنند.

پارادایم تفسیری بر تحلیل ساختارهای اجتماعی متمرکز نبوده و می‌گوید جهان اجتماعی چیزی مستقل از ذهن انسان‌هایی که در آن وجود دارند، نیست. جهان اجتماعی چیزی بیش‌تر از ساخته ذهن تک‌تک انسان‌ها نیست که با فرایندهای مشترکی مثل زبان و تعاملات روزانه زندگی، یک جهان اجتماعی با مفهوم مشترک را پدید آورده و تداوم می‌بخشند. پس جهان اجتماعی کاملاً واقعیتی غیر ملموس دارد و در فرایند مستمری از تثبیت یا تغییر قرار گرفته است. در این دیدگاه، سازمان‌ها و دیگر ساختارهای اجتماعی حقیقتاً وجود ندارند، بلکه این انسان‌ها هستند که به آن‌ها شکل می‌دهند و آن‌را به‌وجود می‌آورند و نظام ذهنی انسان‌هاست که سازمان را به‌وجود می‌آورد. پس ماهیتی خشک و عینی برای ساختارهای اجتماعی مثل سازمان‌ها قائل نیستند. بلکه یک سازمان، فعالیتی است که انسان‌ها می‌کوشند به وسیله آن فعالیت‌های خود را معنا بخشند. (مورگان، ترجمه محمد تقی نوروزی، ۱۳۸۳).

نظریات محققان در این پارادایم غالباً در پاسخ پارادایم اثبات‌گرایانه که به صورت عرف رایج درآمده بود صورت گرفته‌است. کارکردگرایان تمایل دارند به سازمان به مثابه یک پدیده تجربی خشک، عینی و ملموس که در جهان خارج و در جهان واقع وجود دارد، بنگرند. در حالی‌که تفسیرگرایان با این عقیده مخالفند و سعی دارند پیش‌فرض‌های هستی‌شناسانه کاملاً متضاد و متفاوت با آنان را در پیش بگیرند. بنابراین به طراحی تحقیقاتی که نادرستی دیدگاه کارکردگرایان را نشان دهد پرداختند. آنان سعی دارند نشان دهند که چگونه جنبه‌های به ظاهر خشک و عینی سازمان‌ها بر ساخت‌های ذهنی تک‌تک انسان‌ها مبتنی است. فعالیت‌های این محققان بیش‌تر از یک موضع واکنشی و مخالفت‌گرایانه مطرح شده‌است و نوعی واگرایی بین بیانیه‌های نظری و پیش‌فرض‌های اتخاذ شده به وسیله این دست محققان به چشم می‌خورد و گاه به سمت پیش‌فرض‌های کارکردگرایانه متمایل شده‌اند. (مورگان، ترجمه محمد تقی نوروزی، ۱۳۸۳).

² interpretive- phenomenology Paradigm.

در این بخش ادبیاتی را مرور می‌کنیم که مربوط به کار این محققان در دو حوزه «روش‌شناسی قومی» و «تعامل‌گرایی نمادین پدیدارشناختی» است.

الف) رهیافت‌های روش‌شناختی قومی^۱ در مطالعه فعالیت‌های سازمان

در این بخش تحقیقات اگون بیتز^۲، دان زیرمن^۳ ۱۹۶۵ بررسی خواهد شد و در حین آن‌ها، دیدگاه تفسیرگرایی، انتقادات از دیدگاه اثبات‌گرایان و میزان موفقیت آنان در پایبندی به مفروضات هستی-شناسانه سازگار با دیدگاه تفسیرگرایی تشریح خواهد شد.

یکی از اولین انتقادات روش‌شناختی قومی به نظریه‌های سازمانی اثبات‌گرایی (نظریه‌های معاصر سازمان) به وسیله بیتز با عنوان مفهوم سازمان مطرح شد. بیتز استدلال می‌کند که نظریه‌پردازان سازمان، سازمان‌ها را جوامع پایداری از اشخاص درگیر در فعالیت‌های هماهنگی که تحقق اهداف خاصی را مدنظر دارند، تعریف کرده‌اند و مفهوم سازمان را به صورت بسیار ساده شده‌ای در نظر گرفته‌اند، ولی به عقیده او این مفهوم تنها شعور متعارف کنش‌گران سازمانی را نشان می‌دهد و تمسک به این پیش-فرض ظاهری ابزار مناسبی برای تحلیل سازمان نیست، بلکه این مفاهیم ظاهری (مثل هماهنگی، کنترل و ...) بایستی موضوع تحلیل باشند نه ابزار آن. بیتز به آثار سلزنیک و وبر این انتقاد را وارد می‌داند که نظریات آنان بر فرضیات بیان نشده‌ای مبتنی است. به عنوان نمونه مفهوم دیوانسالاری بر فرضیاتی مبتنی است که معمولاً افراد شایسته جامعه آن را مسلم و شناخته شده می‌پندارند. در واقع در این تحقیقات، وبر با کسانی که دربارهٔ آنان نظریه‌پردازی کرد (مثل مدیران) تباری کرده‌است و آنچه خواست و نظر آنان بوده و ادراک آنان از آنچه سازمان باید باشد را به تصویر کشیده و ارائه داده‌است و بنابراین به همان اندازه مخدوش و ناقص است. اگر نظریه بروکراسی نظریه باشد آن نوع پالایش شده و تصفیه شده نظریه‌پردازی کنشگر است. به همان اندازه که بوروکراسی پالایش و تصفیه‌ای از آن است، به همان میزان نسخه مخدوش و ناقصی از آن است، زیرا یقیناً نظریه بوروکراسی مجاز نیست واژگان گفتمان شعور متعارف را به واژگانی که از نظر فرهنگی معانی رمزی دارد تقلیل دهد تا از این طریق خواسته‌های پیش‌فرض‌های نظری را برآورده سازد. بیتز بجای این نسخه مخدوش و ناقص، مطالعه سازمان را به منزله ساخت‌بندی شعور متعارف پیشنهاد می‌کند که در آن روش‌شناس باید به رویه‌ها و ملاحظات آن که کنش‌گران در ایجاد جهان خود به آن متوسل می‌شود، توجه کند.

به عقیده او مفاهیمی چون ساختار، سلسله مراتب و کارایی سازمان مفاهیم مکانیکی و ساده‌ای نیستند بلکه ساخت‌بندی‌های دشوار اجتماعی هستند. به عقیده او این ساخت‌بندی‌ها را بایستی موضوع پژوهش قرار داد و نباید به عنوان امور مسلم تلقی شوند.

¹ Ethnic methodological.

² Egon Bites.

³ Don zyrman.

دان زیرمن در برخی مقالاتش به هستی‌شناسی نام‌انگاری که مشخصه پارادایم تفسیری است، وفادار می‌ماند اما در مقالات دیگرش به یک مسیر بسیار عینی‌گراتر تغییر جهت می‌دهد. برای مثال در مقاله-ای که با همکاری ویدر نوشته‌است وجود هر نوع معانی مشترک، هنجارها و ارزش‌های میان ذهنی را که اعمال انسان‌ها به سوی آن جهت‌گیری می‌شود، رد می‌کند. آن‌ها تأکید می‌کنند که جهان اجتماعی از طریق فعالیت‌های توجیهی افراد هنگامی که در فعالیت‌های روزانه زندگی درگیر می‌شوند، آفریده می‌شود. هستی‌شناسی این دیدگاه، هستی‌شناسی نام‌انگاری است که کاملاً با مشخصه پارادایم تفسیری سازگار است. ولی زیرمن در دو مقاله بعدی خود مسیر متفاوتی را طی کرده‌است. در دو مقاله «واقعیت استفاده از قانون» و «دفتر داری و فرآیند پذیرش در سازمان رفاهی عمومی» به تحقیق در اداره کمک مالی ایالتی می‌پردازد. وی در تحقیق اول وظیفه پذیرش‌کنندگان را از دیدگاه فرد پذیرش‌کننده بررسی می‌کند و به وظیفه و کاری که برای او تعیین شده است، نمی‌پردازد. زیرمن نیز به تبعیت از بیتز این تصور را که ساختار سازمانی رسمی یک واقعیت ساده است، رد می‌کند و می‌گوید «بحث اینکه دستورات، خط‌مشی‌ها و اهداف در یک زمان مشخص از به‌کارگیری آن‌ها چه معنایی برای واکنش‌گر بوروکرات داشته باشد، اهمیت دارد» این مقاله به طور کاملاً واضح نشان می‌دهد که افراد از مقررات برای برقرار کردن رابطه با کار و پیوند الزامات سازمانی و فردی استفاده می‌کنند. برای زیرمن چیزی که اهمیت دارد تفسیر پذیرش‌کننده است نه آن چیزی که به عنوان قانون و مقررات در خارج از فرد به عنوان مفهومی ثابت، خشک و تعریف شده عینی است. با این حال زیرمن در کار پژوهشی خود آشکارا واقعیت ساختار سازمانی و وجود قواعدی که از خارج تحمیل می‌شود را می‌پذیرد و دو کار اخیر زیرمن از نظر هستی‌شناسی متفاوتند. (بوریل و مورگان، ۱۹۷۹، ترجمه محمد تقی نوروزی، ۱۳۸۳).

ب) تعامل‌گرایی نمادین^۱ پدیدار شناختی و مطالعه فعالیت‌های سازمانی

این دیدگاه با روش قوم‌شناختی از این جهت متفاوت است که توجه اصلی در این دیدگاه روی شیوه‌ای که واقعیت‌های اجتماعی از طریق تعامل کنش‌گران مورد مذاکره قرار می‌گیرد و شکل می‌گیرد، است. در حالی که روش‌شناسی قومی معمولاً به شیوه توجیه کردن و معنا بخشیدن کنش‌گران «فردی» به «جهان خود» تأکید می‌کند. آن‌ها نشان می‌دهند که چگونه «واقعیت‌ها^۲» و «حقیقت‌ها^۳» اصولاً آفریده‌های اجتماعی هستند که از طریق تعامل واقعیت‌های متعارض مورد مذاکره قرار می‌گیرند و شکل می‌یابند. مطالعه‌ای که در این رهیافت صورت گرفته را بررسی می‌کنیم:

دیویدسانا و در مقاله «جرم‌های متعارف» می‌کوشد شیوه‌ای را نشان دهد که در آن محکومیت‌های کیفری در برخی دادگاه‌های آمریکا از طریق تعامل بین دادستان کل منطقه، دادیار قضایی عمومی، مدعی‌العموم و متهم مورد مذاکره قرار می‌گیرد و حقیقت‌های اجتماعی تحریف می‌شود. به طوری که دادستان کل با هدف کاهش بار کاری و افزایش سرعت کار، در ازای پذیرش اتهام وارده به وسیله متهم

^۱ Symbolic Interaction.

^۲ Realities.

^۳ facts.

قول می‌دهد اتهام اصلی او را تغییر و محکومیت او را کاهش دهد. بنابراین این امر نشان می‌دهد که «واقعیت‌ها» تحت تأثیر مذاکرات اجتماعی قرار می‌گیرند و آمارهای خشک کیفری که عموماً حقایق اجتماعی تلقی می‌شوند، به هیچ وجه توصیف قابل اعتماد و قاطعی از واقعیت‌های جامعه نیست. این مذاکره حتی در ساختارهای بوروکراتیک قانونمند و کاملاً کنترل شده نیز اتفاق می‌افتد.

دیدگاه مشابه امرسون^۱ که با مقاله «رفتار در مکان‌های خصوصی» منتشر شد به بررسی اقدامات پزشک زنان در مورد بیماری‌های زنان می‌پردازد و توضیح می‌دهد که چگونه واقعیت بیماری‌ها به دلایلی حجب و حیای بیماران در معاینات پزشکی و یا همکاری نکردن آنان به دلیل خجالت کشیدن مورد حمله قرار می‌گیرد و بالاجبار هر دو طرف دائماً می‌کوشند وانمود کنند که همه چیز به درستی پیش می‌رود. بنابراین واقعیت معاینه پزشکی زنانه بر مجموعه پیچیده و مستمری از مذاکرات بین تمام گروه‌های مربوط متکی است. این مطالعه بر این مسئله تأکید دارد که افراد چگونه مجبورند خود را در تلاش آگاهانه برای حفظ تعادل بین موضوعات متضادی که در هر موقعیت اجتماعی مفروض وجود دارد، درگیر کنند و چگونه واقعیت اجتماعی پدیدار شده اصولاً از سوی کنش‌گرانی که مستقیماً درگیر آنند مورد مذاکره قرار می‌گیرد. (مورگان، ترجمه محمد تقی نوروزی، ۱۳۸۳).

چالش پدیدارشناختی نسبت به نظریه معاصر سازمان

دیدگاه پدیدارشناسی برای نظریه‌پردازان واقع در پارادایم اثبات‌گرا انتقادات و چالش‌هایی را ارائه می‌کند که بسیار بنیادی است. البته این دیدگاه برای دیگر پارادایم‌های معرفی شده نیز مضامینی دارد که به آن‌ها نمی‌پردازیم و تنها چالش‌هایی که پیش روی کارکردگرایی نمایان می‌سازد، مورد بررسی قرار می‌دهیم.

دیدگاه پدیدارشناسی مطرح می‌کند که کل کار نظریه سازمان بر پایه بسیار سستی استوار است. پیش‌فرض‌های هستی‌شناختی که پارادایم کارکردگرایی را توصیف می‌کند در تضاد اساسی با پیش‌فرض‌های زیربنایی دیدگاه پدیدارشناسی قرار دارد. به عقیده پدیدارشناسان، اصولاً سازمان‌ها به منزله پدیده‌های ملموس و نسبتاً عینی موجودیت ندارند، بلکه جهان اجتماعی اساساً فرایندی است که از اعمال آگاهانه انسان‌هایی که به صورت فردی و یا در توافق با یکدیگر عمل می‌کنند، شکل می‌گیرد. واقعیت اجتماعی در خلال این فرایند خلق می‌شود و به اندازه همان لحظه‌ای که مورد بررسی قرار می‌گیرد، کوتاه است. در حالی که کارکردگرایان در نظریه‌های سازمانی تعریف محکمی ارائه نمی‌دهند و به روی پیچیدگی‌ها پرده می‌افکنند.

بنابراین از دیدگاه آنان سازمان‌ها به صورت ساخت‌بندی‌های اجتماعی تلقی می‌شوند و متشکل از مفهومی است که برای افراد مختلف معانی گوناگونی دارد. نظریه‌پردازان سازمان به جامعه کوچکی تعلق دارند و معتقدند سازمان و نظریه‌های مربوط به آن در معنای هستی‌شناختی نسبتاً ملموس موجودیت دارند. از دیدگاه آنان، نظریه‌پردازان سازمانی درباره مفاهیمی نظریه‌پردازی می‌کنند که برای انسان‌های

⁴ Emerson.

خارج از جامعه‌ای که آن نظریات را به کار می‌گیرند یا جامعه محدودی که نظریات سازمان احتمالاً برای خدمت به آن‌ها می‌کوشد، اهمیت بسیار اندکی دارد. به تعبیر مناسب‌تر، نظریه‌پردازان سازمانی با کسانی که احساس می‌کنند فعالیت‌هایشان بایستی توجیه عقلانی داشته‌اند، تبنانی می‌کنند. به همین دلیل نظریات معاصر سازمان به داشتن گرایش به نفع‌مدیریت متهم می‌شود.

چالش پدیدارشناسان با اثبات‌گرایان چالشی کامل و کلی است، زیرا موضوع جر و بحث در این چالش از نوع هستی‌شناختی است. می‌توان قسمت اعظم پژوهش‌هایی را که در این مقاله بررسی کردیم، تلاشی دانست که به نظریه‌پردازان کارکردگرایی نشان می‌دهد که آن‌ها جهان اجتماعی را بیش از حد عینیت می‌بخشند. مطالعاتی که نشان می‌دهد نگرستن به واقعیت از دریچه قواعد، ساختارها و آمارهای صرف بسیار ساده‌انگارانه و ساده‌اندیشانه است.

اگرچه جامعه‌شناس پدیدارشناس و نظریه‌پرداز معاصر سازمان واقعیت‌های اجتماعی متفاوتی می‌بینند و در جهان فکری متفاوتی زندگی می‌کنند، اما این سؤال قابل طرح است که نظریه‌پرداز معاصر سازمانی چه چیزی را می‌تواند از پدیدارشناس بیاموزد؟ در واقع به نظر می‌رسد در این‌جا مجال برای تلفیق وجود داشته‌باشد.

علاقه به تلفیق دیدگاه‌های «ایدئالیسم» و «اثبات‌گرایی» مشغله ذهنی بسیاری از نظریه‌پردازان اجتماعی در سال‌های اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم بود. برای نمونه کسانی چون دیلتای و وبر در این مسیر کوشیدند و نظریاتی چون نظریه کنش اجتماعی ماحصل این کوشش‌ها بود. این نظریه و نظریات مشابه در بسیاری از جنبه‌ها بیانگر واکنش کارکردگرایی در برابر دید ایدئالیستی اجتماعی است که زیربنای دیدگاه پدیدارشناختی را تشکیل می‌دهد و این امر زمینه را برای توسعه بیش‌تر نظریات سازمانی فراهم می‌آورد. (مورگان، ترجمه محمد تقی نوروزی، ۱۳۸۳).

۲. پارادایم انتقادی

مقصود از نظریه انتقادی، نظریه‌ای است که متفکر و محقق براساس آن به بررسی مجموعه مسائلی می‌پردازد که چارچوب نظری نقد نظام اجتماعی را تشکیل می‌دهد و یا به کشف تضادهای آن می‌پردازد، تا نوعی نظام اجتماعی فاقد این تضادها را جست‌وجو کند. این نظریه با هدف رفع نواقص و ایجاد تکامل به کشف تضادها می‌پردازد (شعبانی ورکی، ۱۳۸۳: ۹۸).

تأمل در حرکت‌های نقد اجتماعی نشان می‌دهد که دو سطح متفاوت از این نوع نقد وجود دارد. در سطح نخست، نقد اجتماعی نوعی حرکت اعتراض‌آمیز فراگیر اجتماعی و با هدف تأکید بر ضرورت ایجاد دگرگونی‌های اساسی و جوهری در گونه‌های تمدنی موجود است. وظیفه دومین سطح نقد اجتماعی، از رادیکالیسم و فراگیری کم‌تری برخوردار است، زیرا این نوع نقد، تنها نقدی فرهنگی و روشنگرانه است. هدف افرادی که بر این نوع نقد تأکید می‌ورزند، ایجاد دگرگونی‌های فرهنگی و روشنگرانه به منظور تشکیل گرایش‌های فرهنگی و ارزشی جدیدی است که بر فرایند تعامل موجود در صحنه‌های اجتماعی فرمان می‌رانند. در واقع، این افراد، به دنبال ایجاد فرهنگ جدیدی هستند که تعامل و عمل را در چارچوب ارزش‌های موجود رهبری می‌کند.

ریموند گاس^۱، معتقد است که نظریه انتقادی، جایگاه ویژه‌ای به عنوان راهنمای عمل انسانی دارد، زیرا در وهله اول، با آگاه‌سازی کارگزاران، در تشخیص منافع و علایق حقیقی افراد جامعه و خود ایشان، به آنها یاری می‌رساند. از سوی دیگر، نظریه نقادی ذاتاً ماهیت رهایی‌بخش دارد، یعنی کارگزاران را از قید نوعی اجبار و اضطرار که حداقل بخشی از آن خودخواسته و خودتحمیلی است، رها می‌کند. گاس عنوان می‌کند که نظریه انتقادی از محتوای شناختی برخوردار و به بیان ساده‌تر، یکی از اشکال معرفت است. او همچنین تأکید می‌کند که نظریه انتقادی، به لحاظ معرفت‌شناختی، از تفاوت‌هایی اساسی با نظریه‌های علوم طبیعی، برخوردار است. زیرا نظریه‌های علوم طبیعی، تجسم‌بخش و دارای واقعیت قائم به ذات هستند، اما نظریه‌های انتقادی، بازتابی هستند (نوذری، ۱۳۸۳: ۱۳۰).

هرچند نمی‌توان تعریف مشخصی از نظریه انتقادی به دست داد، اما می‌توان با گزاره‌هایی شروع کرد که به عنوان پیش‌فرض‌های این نظریه پذیرفته شده‌اند. یکی از این پیش‌فرض‌ها که از مهم‌ترین آنها نیز به شمار می‌آید، اصلی است که ریشه تمامی اشکال دانش - علمی، اخلاقی یا زیباشناسانه - را در رشته‌ای از منافع و بهره‌های مادی و اجتماعی می‌بیند. بر اساس این دیدگاه، هرگونه تلاش برای پنهان کردن این وابستگی مادی، خود کنشی در راستای حفظ و پنهان کردن منافع و بهره‌های گروهی خاص محسوب می‌شود. (احمدی، ۱۳۷۶: ۱۱۵).

خاستگاه و روند تکامل پارادایم انتقادی

از آنجا که مکتب فرانکفورت^۲، نقش مؤثری در اندیشه انتقادی ایفا کرده‌است، ضروری است که ابتدا به این مکتب پرداخته شود، سپس روند تکامل نظریه انتقادی مورد بررسی قرار خواهد گرفت. مکتب فرانکفورت از میان نظریه‌های جامعه‌شناختی موجود در سال‌های نخست تأسیس جمهوری وایمار پدید آمد و با بازسازی اصول فلسفی مارکسیستی، در توسعه جامعه‌شناسی جدید، نقش ویژه‌ای را به عهده گرفت. بنیانگذاران مکتب فرانکفورت بر پایه آموخته‌های خود از مکتب مارکس^۳ و نظریات جامعه‌شناسانه ماکس وبر، به انتقاد از جریان عقلانی شدن تمدن غرب پرداخته و با طرح مفاهیمی چون شیء‌وارگی و صنعت فرهنگ، آموزه‌های این مکتب را در نظریه انتقادی، توسعه دادند. (احمدی، ۱۳۸۰).

سابقه نظریه انتقادی به تأسیس تحقیقات اجتماعی در شهر فرانکفورت آلمان در سال ۱۹۲۴ باز می‌شود. گروهی از محققان به تدریج در این مؤسسه گرد آمدند و در اواخر ۱۹۲۰ تشکیل را به وجود آوردند که بعدها نظریه انتقادی را پی‌ریزی کرد.

پایه‌های این مکتب را می‌توان این‌گونه بیان کرد: افکار انسان محصول جامعه‌ای است که در آن زندگی می‌کند. روشنفکران مجاز به اتخاذ موضع بی‌طرفی نیستند. روشنفکر وظیفه دارد حقیقت را از محتوای ارزشی آن جدا کرده و موضعی انتقادی در برابر جامعه داشته باشد.

¹ Raymond Goss.

¹ Frankfurt School.

² Marx School.

نظریه انتقادی چنانکه از نام آن پیداست، بیش‌تر انتقادی بود. از جنبه‌های مختلف زندگی اجتماعی از ایدئولوژی و فرهنگ گرفته تا تکنولوژی و همچنین انتقاد به نظریه‌های مارکسیستی و جامعه‌شناسی و نظریه معرفت‌شناختی اثباتی. بنابراین می‌توان چنین استنباط کرد که نظریه انتقادی به عنوان رقیب نظریه سنتی، بر مؤلفه‌ها و ویژگی‌های زیر استوار است:

- تفکیک تجربه‌گرایی سنتی مبتنی بر تجربه حسی، از تجربه‌گرایی نوین مبتنی بر تجربه زبانی و نقد مبانی نظری هر یک.

- نقد روش علمی در تجربه‌گرایی.

- توجه به تغییر نظریه‌ها در قالب شرایط تاریخی و اجتماعی و نیز تغییر معانی کلمات و مفاهیم.

- تأثیر اهداف و گرایش‌های تحقیقاتی در تحلیل پدیده‌ها و محدودیت دانش انسان.

- نقد تقسیم کار در فعالیت علمی تحقیق.

- تأثیر تاریخ بر فهم و ادراک افراد.

- تأثیر نظام فکری و مفهومی (ارزشی) افراد بر شناخت آن‌ها حتی در علوم طبیعی.

- علیت فعالیت اجتماعی در بروز واقعیت.

- تأثیر فرآیند زندگی اجتماعی در نظام مفهومی و فکری فرد.

- لزوم شناخت علمی و داده‌های علمی که جزئی از بافت تاریخی و اجتماعی هستند.

بردو و فینبرگ^۱ (۱۹۸۲) معتقد بودند نظریه انتقادی قادر است از فاصله بین مکتب مسلط اثبات‌گرا و حریف آن الگوی تفسیرگرا فراتر رود، زیرا هر دو این مکاتب مورد هجوم انتقاداتی واقع شده بودند. پژوهش اثبات‌گرا هم از درون فلسفه تحلیلی علم، هم از سوی تفسیرگرایان که تقلیل‌گرایی آن را مورد انتقاد قرار می‌داد؛ به چالش کشیده شد؛ هر چند گفته می‌شود که نسبی‌گرایی تلویحی رویکرد تفسیرگرا، آن را به جانشینی نامناسب برای اثبات‌گرایی تبدیل می‌کند. نظریه انتقادی از دیدگاه مدافعان، نویدبخش حل مسائل هر دو مکتب، در ترکیبی برتر بوده است که علوم تجربی-تحلیلی و تاریخی-تفسیری را به قلمرو موضوعات ویژه متقابل خودشان، تخصیص می‌دهد و با روش‌شناسی خاص خودشان تکمیل می‌کند. (لاکومسکی، به نقل از بهشتی، ۱۳۸۶).

نظریه انتقادی، افزون بر ارجاع علوم به قلمروهای ویژه تحت نفوذ آن‌ها و کاهش ادعاهای مربوط به برتری این و یا آن روش‌شناسی، از جهت‌گیری متمایزی نیز برخوردار است. نظریه‌پردازان نظریه انتقادی، بر ویژگی‌هایی از جمله تکیه بر تغییر وضع موجود، به جای بدیهی انگاشتن آن رد کاربرد الگوی کلی‌گرایانه علوم طبیعی در حوزه علوم اجتماعی، رد برداشت غیر تاریخی و غیر انتقادی اثبات‌گرایان، تکیه بر شرایط تاریخی و اجتماعی دانش حتی در علوم طبیعی، تکیه بر ماهیت تاریخی و اجتماعی فاعل و موضوع شناسایی، باور به پیوند حوزه‌های گوناگون زندگی اجتماعی با فعالیت علمی و تکیه بر کل واقعیت و جامعه، رد علم به عنوان تنها شکل معرفت، رد هرگونه امر مطلق و فراتاریخی در وجود انسان

¹ Bordeaux and Feinberg.

یا خارج از او، رد تفکیک علم و دانش از ارزش‌ها و علایق انسانی و اعتقاد به وجود رابطه دیالکتیک، میان مفهوم و مصداق، فرد و جامعه، ذات و عرض، واقعیت بالقوه و بالفعل، عام و خاص، شکل و محتوا، تأکید می‌کنند. (امیدی، ۱۳۸۳: ۶۶).

بحث و نتیجه‌گیری

بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که، رویکرد پدیدارشناسی در پی آنست تا پیش‌فرض‌هایی که ممکن است مشاهده رفتار را دچار نوعی تعصب کند، رد کند و در عوض بر جهان آن که از درون تجربه می‌شود، متمرکز شود. تجربه انسان‌ها متکی به نحوه معنابخشی آنها به جهان است، انسان‌ها با اعمال نیت خود جهان را شکل می‌دهند. در این دیدگاه تدوین نظریه‌های کنش مدیریت بر معانی که انسان‌ها به عنوان بازیگران اداری به کنش‌ها می‌دهند استوار می‌شود. در چنین بررسی نقش نظریه‌پرداز کمک به روشن کردن معانی و نیت بازیگران مختلف است که احتمال می‌رود منجر به تصمیم‌گیری مبتنی بر اجماع شود.

دومین راه‌کار جایگزین تفکر اثبات‌گرایی نظریه انتقادی است، که مدعی است ظهور خرد و منطق تا حدی از طریق انتقاد و حذف نیروهایی که ارائه منطق و آزادی را در جامعه محدود می‌کنند، محقق می‌شود. نظریه‌پردازان انتقادی استدلال می‌کنند که توجه صرف به کارایی نه تنها احتمال عمل خلاقانه و تکاملی افراد را محدود می‌کند، بلکه گفتگو در مورد ارزش‌ها که عنصر اساسی جامعه آزاد است را کاهش می‌دهد. راه‌کار جایگزین این تئوری راهکاری است که بر بحث نامحدود و همگانی بدون سلطه و رها از اصول و هنجارهای ثابت تأکید می‌کند.

واضح است که هم تئوری پدیدارشناسی و هم تئوری انتقادی نسبت به نظریه اثبات‌گرایی، رابطه بسیار نزدیک‌تری بین تئوری و عمل متصور هستند.

در پایان هم راهکارهای عملی برای جلوگیری از افزایش شکاف تئوری و عمل ارائه می‌شود:

۱. پذیرش مسئولیت‌هایی عملی حتی اندک در حوزه‌های دانشی خود و تن دادن به پاسخ‌گویی؛
۲. تعامل نسبی بیشتر با افرادی که به بعد عملی کردن دانش خود اولویت می‌دهند؛
۳. ایجاد تعادل در یادگیری اندیشه‌های نظری و یادگیری از تجربیات عملی افراد دیگر؛
۴. پرهیز از نقدهای غیر ضروری از دیگران به صرف این‌که دانش نظری محدودی در آن حوزه‌ها داشته باشیم؛

۵. تلاش برای یادگیری تکنیک‌ها و ابزارهای لازم در کنار رشد دانش نظری خود، برای به کارگیری دانش خود در عمل؛

۶. تلاش برای دریافت فیدبک از نتایج اقدامات عملی خود به جای ابراز نظر صرف؛

۷. تعامل با محیط‌هایی که غیر از فیدبک دادن به حوزه دانشی ما، فیدبک‌هایی در زمینه رفتار و اثرگذاری عملی هم به ما بدهند.

تأمل بیش‌تر روی این موضوعات برای دانشجویان حوزه‌های علوم انسانی و مدیریت می‌تواند مهم باشد، چرا که افزایش مستمر دانش از یک طرف، و تن دادن به عملی کردن آموخته‌ها در سطوح مختلف و با روش‌های گوناگون، می‌تواند یادگیری اثربخش بر محیط را موجب شود.

منابع

- ۱ بوریل گیبسون مورگان وگارت (۱۹۷۹). نظریه‌های کلان جامعه‌شناختی و تجزیه و تحلیل سازمان. ترجمه محمدتقی نوروزی (۱۳۸۳)، تهران: سمت.
- ۲ الوانی، سید مهدی (۱۳۸۰). گفتارهای فلسفی در تئوری‌های سازمان‌های دولتی، تهران: انتشارات صفار.
- ۳ شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۸۳). آموزش و پرورش و انسانی شدن، نظریه انتقادی پائولو فریره، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۸.
- ۴ نوذری، حسینعلی (۱۳۸۴). نظریه‌های انتقادی مکتب فرانکفورت در علوم اجتماعی و انسانی، تهران: نشر آگه.
- ۵ احمدی، بابک (۱۳۸۰). مدرنیته و اندیشه انتقادی، تهران: نشر مرکز.
- ۶ امید، مهدی (۱۳۸۳). نظریه انتقادی در روابط بین‌الملل با رویکرد تطبیقی، مجله معرفت، شماره ۷۹.
- ۷ رفیع پور، فرامرز (۱۳۶۰). کندوکاوها و پنداشتها، تهران: شرکت سهامی انتشار.
- ۸ مولکی، مایکل (۱۳۷۶). علم و جامعه‌شناسی معرفت، ترجمه: حسین کچوبیان، تهران: نشرنی.
- 9 Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior (pp. 11-39). Springer Berlin Heidelberg.
- 10 Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Allyn & Bacon.
- 11 Pfeffer, J., & Sutton, R. I. (2013). The knowing-doing gap: How smart companies turn knowledge into action. Harvard Business Press.
- 12 Corradi G, Gherardi S, Verzelli L.(2009). Ten good reason for assuming a practice lenses in organization studies. Research Unit on Communication, Organizational Learning and Aesthetics University of Trento Italy. www.unitn.it/ruola.
- 13 Munro A, Naismith N, Watson S, Duncan F(2009). A novel approach to practice based learning: A case study in leadership development.
- 14 Griseri, Paul. (2002). Management Knowledge. Palgrave Press.



A critique of the gap between "theory and practice in the modern&positivistparadigm" in management and organization

Bijan Abdollahi¹

Associate Professor, Department of educational Management, Faculty of Management, Kharazmi University of Tehran, Iran.

Rahman Mohammadi²

Ph.D. Student of Human Resources Management, Faculty of Management, Kharazmi University of Tehran, Iran.

In this paper, with a focus on critique in the theory and practice gap in learning the knowledge of organizational and managerial areas and at the individual level, are briefly reviewed the necessity and roots of the probable gap in theory and practice. And also by describing a new epistemology (interpretive and critical approaches) to correct some of the deficiencies of positivism, especially the separation of the theory of action. At the end of the article, there are also some approaches to how to apply this knowledge to management practice.

Keywords: The Gap Between Theory and Practice, Positivism Paradigm, Interpretive Approach, Symbolic Interaction, Critical Approach.

¹ E-mail: biabdollahi@yahoo.com

² E-mail: rahman_or@yahoo.com



بررسی و توصیف اجمالی نظریه ریخت‌شناسی پراپ

زینب صادقی سهل آباد^۱

عضو هیأت علمی دانشگاه الزهراء (س)،

تهران، ایران

محمد حسن تقی‌زاده

کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی

در نوشتار حاضر به بررسی اجمالی نظریه «ریخت‌شناسی پراپ» خواهیم پرداخت. که در دهه ۶۰ و نیمه اول دهه ۷۰ تحت تأثیر موفقیت‌های زبان‌شناسی ساختاری مانند کشف جدیدی مطرح شد. این نظریه بعدها به وسیله محققان دیگری گسترش یافت. در کشور ما برخی آثار ایرانی به کمک مدل وی مورد بررسی قرار گرفته‌اند، اما از آنجا که نظریه‌های پراپ در ایران تا کنون به صورت مستقیم از زبان اصلی آن بررسی نشده‌اند، با کاستی‌هایی همراه است، بنابراین برآن شدیم تا در این نوشتار به بررسی و توصیف اجمالی ایده‌های او به کمک منابع اصلی از زبان روسی بپردازیم. هدف از بررسی حاضر این است که در وهله اول تصویری درباره مطالعات ساختاری در فرهنگ عامه ارائه داده شود که از ارزش نظری قابل توجهی برخوردارند و سپس نشان داده شود که دستاوردهای پراپ چه تأثیری در توسعه سایر نظریه‌های علوم انسانی پس از خود داشته‌است.

واژه‌های کلیدی: پراپ، فرهنگ عامه، ریخت‌شناسی قصه‌ها، ساختار، دستاوردها.

^۱ z.sadeghi@alzahra.ac.ir

مقدمه

نظریه‌های علمی و ایده‌های خاص، همواره سرنوشت‌های خاص خود را به دنبال داشته‌اند و با فراز و فرودهای بسیار مواجه بوده‌اند، گاه کاملاً مورد استقبال و پذیرش و گاه کاملاً مردود و مغضوب واقع شده‌اند، یا کاملاً فراموش شده‌اند و یا گسترش یافته و تکمیل شده‌اند. یکی از این نظریه‌های مهم، نظریه «ریخت‌شناسی قصه‌ها»ی پراپ بود که فراز و نشیب بسیار پیمود.

ولادیمیر یاکولویچ پراپ^۱ (۱۸۹۵-۱۹۷۰) زبان‌شناس، متخصص فرهنگ عامه و نظریه‌پرداز روس-زبان بود. او فارغ‌التحصیل سال ۱۹۱۸ دانشگاه سن پترزبورگ بود که در سال ۱۹۳۸ به عنوان استاد دانشگاه لنینگراد مشغول به کار شد. دو کتاب مشهور او با عنوان «ریخت‌شناسی قصه‌های پریان» (۱۹۲۸) و «ریشه‌های تاریخی قصه‌های پریان» (۱۹۴۶) تحول بزرگی در دانش فرهنگ عامه و علوم دیگر به شمار می‌آید.

ترجمه کتاب «ریخت‌شناسی قصه‌های پریان» پراپ، سال‌ها بعد در آمریکا به چاپ رسید که منجر به شهرت بسیار نویسنده شد. البته نظریه وی در محافل رسمی در ابتدا از اقبال چندانی برخوردار نشد، تنها پس از ترجمه کتاب وی به زبان انگلیسی بود که تأثیر نظریه وی بر ساختار ژانرهای دیگر در فرهنگ‌های دیگر اثر گذاشت. البته ناگفته نماند که این ترجمه دارای اشتباهات بسیاری بود که ابتداء منجر به عدم درک صحیح نظریه وی شد. از کتاب‌های دیگر پراپ می‌توان به کتاب «شعر حماسی روسی» (۱۹۵۵) و «اعیاد کشاورزی روسیه» (۱۹۶۳) اشاره کرد.

بحث و بررسی

پراپ در خصوص نظریه مشهور خود یعنی «ریخت‌شناسی قصه‌های پریان» تلاش کرد تا پدیده مورد بررسی خود را مانند یک کمیت قابل اندازه‌گیری در نظر بگیرد و جایگاه آن را در سیستم تعیین کند. پراپ طبقه‌بندی را مهم‌ترین و اولین مرحله مطالعه می‌داند، وی گرایش خاصی به طبقه‌بندی کردن داشت و دانش علوم انسانی او تحت تسلط علوم طبیعی قرار داشت، به طوری که خود می‌نویسد: «من تخصص خود را به درستی انتخاب نکردم. باید زیست‌شناس می‌شدم. من علاقه خاصی به طبقه‌بندی کردن و منظم نمودن دارم» (Маптинова, 1995:22).

پراپ در یادداشت‌های روزانه‌اش چنین می‌نویسد: «در من یک موهبت لعنتی وجود دارد: در نگاه اول در هر چیز فوراً ساختار را می‌بینم... به یاد دارم روزی شماره‌ای از یک مجله را برداشتم و شروع به خواندن آن کردم و پس از آن شماره‌های بعدی را خواندم. فوراً کشف کردم که ساختار همه سوژه‌ها

¹ Vladimir Yakovlevich Propp. (Владимир Яковлевич Пропп)

یکی است» (Пропп, 1998: 328). پراپ برای توضیح نظریه خود، اشکال گوناگون قصه را مانند ریخت‌شناسی جانوران مطالعه کرد و اهداف ریخت‌شناسی عمومی و ساختاری را ارائه داد. وی می‌پندارد که قصه‌ها را می‌توان از بسیاری جهات با مطالعات تشکیلات جانوری در طبیعت مقایسه کرد. از نظر وی محقق فرهنگ عامه با پدیده‌های مشابه‌ای همانند محقق طبیعت‌شناس سروکار دارد (Пропп, 1976: 153).

اما باید تفاوت‌هایی بین این دو دانش قائل شد، طبیعت مانند یک سیستم بزرگ است که طبق نظریه ساسور^۱ تغییر یک بخش منجر به تغییر قسمت‌های دیگر می‌شود، اما در قصه‌ها تغییر در یک قسمت لزوماً منجر به تغییر قسمت دیگر نمی‌شود و ارتباطات این‌چنینی حتمی و قطعی نیستند. در نظریه پراپ رویکرد تاریخی از رویکرد ساختاری تبعیت می‌کند و طبقه‌بندی او محدود به ویژگی‌های ظاهری می‌شود.

از نظر پراپ فرهنگ عامه از آثار هنر اسلاو است که پیش از همه چیز باید ویژگی‌ها و قوانین این نوع آثار و بوطیقای آن را بررسی کرد. نظریه پراپ در خصوص ریخت‌شناسی قصه‌ها که حدود ده سال بدون مشورت کسی بر روی آن کار کرد، شهرت بسیاری برای او به همراه آورد. تنها پس از اتمام کار بود که آن را به ایخنبائوم^۲ منتقد نامی روسیه و زلنین^۳ فولکلوریست مشهور نشان داد که برای هر دوی آنها بسیار جالب بود و در نهایت نتیجه تحقیق خود را به ژیرمونسکی^۴ ارائه داد که به پیشنهاد چاپ آن منجر شد. به نظر می‌رسد نظریه پراپ تحت تأثیر نظریات فسلفسکی^۵ قرار دارد. فسلفسکی منتقد ادبی (۱۸۳۹-۱۹۰۶) در خصوص نظریه خود درباره پیدایش سوژه‌های قصه‌ها پیشنهاد می‌کند «تحقیق در خصوص ریخت‌شناسی قصه‌ها جالب است و این‌که گسترش قصه‌ها را از قسمت‌های ساده قصه تا پیچیده‌ترین ترکیب‌ها ادامه داد». فسلفسکی در کتاب «بوطیقای تاریخی شعر» بود که شروع به جدا کردن بخش‌های اصلی سوژه‌ها نموده بود، در واقع پراپ نظریه فسلفسکی را گسترش داده و عملکردهای یکسان در قصه‌های پریان را مشخص کرد. (Веселовский, 2010:455)

«پراپ نمی‌خواهد یکسان بودن سوژه بلینا را با یک واقعه تاریخی اثبات کند، بلکه او می‌خواهد کشف کند که قصه‌های روسی با کدام پدیده (و نه واقعه) گذشته تاریخی متناسب است. پس از بررسی قصه‌ها پراپ به ژائر حماسه پرداخت و نظریه جدیدی را مطرح کرد. او در یکی از سخنرانی‌های خود این

¹ Saussure.

² Eikhenbaum. (Эйхенбаум).

³ Zelenin. (Зеленин).

⁴ Zhirmunsky. (Жирмунский).

⁵ Veselovsky. (Веселовский).

گونه بیان نمود: «صد انسان یک رمان را تعریف می‌کنند و این صد رمان متفاوت خواهد بود». زبان پراپ بسیار ساده و غیر تخصصی بود. وی در آخرین آثار خود به مقوله تعیین ژانرها پرداخت و پیشنهاد توصیف ساختار ژانری فولکلور روسی را داد و هدف خود را تعیین روابط آشکار حماسه با جریان گسترش تاریخ روسی و تعیین ویژگی‌های این ارتباط بیان کرد» (Пропп, 1955: 18).

از نظر وی «تعیین نمودن ایده بلیناها شرط اولیه بررسی تاریخی بلیناهاست. ایده ملی همیشه ایده-آل دوره را بیان می‌کند» (Там же, 24).

پراپ در مطالعه خود با اشاره به رویکرد گوته درباره ریخت‌شناسی گیاهان به این نتیجه رسید که ساختار همه قصه‌های پریان را می‌توان به کمک یک طرح‌واره نشان داد. اصل ایده او این بود که نویسنده می‌تواند ۳۱ عنصر یکسان تکرار شونده را موسوم به عملکرد شخصیت‌ها در تمام قصه‌های ملل مختلف به صورت یک مدل علمی مشخص کند. (Веселовский, 2010: 496).

این مدل از واحدهایی پویا ساخته شده است که نظم آنها در قصه بدون تغییر است. هر عملکرد شامل عناصر ثابت و متغیر است: عناصر ثابت همان عملکردها و نوع شخصیت‌ها هستند و عناصر متغیر روش انجام کار و ابزار و نام و صفات شخصیت‌ها. از نظر وی ۳۱ عملکرد (از غیبت و کمبود گرفته تا مجازات و عروسی) که با نظم خاصی در پی هم می‌آیند و ۷ کاراکتر (شخص خبیث، پادشاه‌دهنده (بخشنده)، یاریگر، شخص مورد جست‌وجو، اعزام‌کننده، قهرمان (جوینده یا قربانی) و قهرمان دروغین) ساختار سوژه فرازمینی را تشکیل می‌دهند، از نظر پراپ مطالعه ساختار انواع قصه‌های پریان پیش شرط لازم برای مطالعه تاریخی آنهاست. (Васильева, 2011: 64).

مطالعات پراپ روش مطالعه ادبیات عامیانه و ادبیات داستانی را به‌سوی موقعیت جدیدی سوق داد. از نظر وی عناصر ثابت و پایدار قصه، کارهایی هستند که شخصیت‌های قصه انجام می‌دهند، اما هویت کننده کار و شیوه عمل او متغیر است. او می‌اندیشد که تعداد کارهای شناخته شده شخصیت‌های قصه‌های پریان محدود است و توالی آنها همیشه یکسان است، بنابراین این‌گونه می‌توان نتیجه گرفت که ساختار همه قصه‌های پریان و بافت عملکرد شخصیت‌ها یکسان است.

نکته جالب توجه در این است که چنین فرمولی را می‌توان برای انواع ادبی دیگر از اسطوره‌های ملل مختلف گرفته تا رمان‌های معاصر پیاده کرد. مدل پراپ این پرسش را در ذهن محققان ایجاد کرد که آیا اقوام و ملل مختلف نیز خود مانند مجموعه‌ای از نمونه‌های قصه با ساختار مشترک هستند. این تجزیه و تحلیل روشی عالی برای مطالعه محیط‌های فرهنگی مختلف است.

او در مطالعات خود نشان داد که ساختار قصه‌های پریان، خویشاوندی نزدیک با یکدیگر دارند. این نتیجه منجر به طرح ایده‌های بسیار مهم‌تری می‌شود: سوژه و طرح هیچ قصه‌ای را نمی‌توان بدون

مطالعه‌ی دیگری مورد بررسی قرار داد. هیچ موضوع قصه‌ای را نمی‌توان بدون بررسی ارتباط آن با کل قصه مطالعه کرد. این امر اساساً یک روش جدید است. روش معمول بدین ترتیب بود که یک موتیو و یا یک سوژه را بررسی می‌کردند و سپس تمام گزینه‌های ثبت شده را جمع آوری کرده و با یکدیگر مورد مقایسه و تطبیق قرار داده و نتیجه‌گیری می‌کردند. مطالعات این چنینی بسیاری وجود داشت، اما مسئله این بود که ریشه‌ی پیدایش قصه‌ها در آنها مورد بررسی قرار نگرفته بود. امروزه قصه برای ما مانند پدیده‌ای کلی است که کل سوژه‌های آن با یکدیگر متصل و مرتبط هستند. البته این امر به معنای عدم امکان بررسی موتیوها به صورت جداگانه نیست.

بدین ترتیب او قصه‌های پریان را به عنوان یک پدیده هنری بررسی نکرد، بلکه به عنوان یک سیستم با یک ساختار مشترک برای چنین قصه‌هایی بررسی نمود. سیستم تجزیه و تحلیل ساختاری پراپ بعدها مجدداً در کتاب «اعیاد کشاورزی روسیه» (۱۹۶۳) به کار گرفته شد. او نشان داد که این سنن از همان اجزا تشکیل شده‌اند و اصرار داشت که نباید آنها را به صورت مجزا مطالعه کرد، بلکه باید کل چرخه‌ی سالانه‌ی اعیاد کشاورزی را مطالعه کرد. پس از آن بود که آثار وی در شوروی با خصومت مواجه شد. در دهه ۳۰ تقابل با شیوه‌های مارکسیسم - لنین بسیار خطرناک و غیر قابل بخشش بود که باعث شد پراپ از نظریات خود صرف‌نظر کند. این امر در آن دوره مسئله‌ای عادی بود. او را به فرمالیست بودن متهم کرده بودند (به دلیل آن که به اندازه‌ی کافی مطالب سنتی مارکسیست را تحلیل نمی‌کرد). آثار او در آن زمان بیش از آن که در شوروی شناخته شده و محبوب باشند، در خارج از کشور مورد توجه قرار گرفتند. چنین اتهاماتی در دوران اتحاد جماهیر شوروی می‌توانست باعث مشکلات جدی برای فرد مانند اعدام یا تبعید به اردوگاه تا پایان عمر شود، اما پراپ با سرکوب عقاید خود هرچند که موجب رنج بسیار برای او شدند، شانس زنده ماندن را بدست آورد (Васильева, 2011: 64).

پراپ یکی از اولین کسانی بود که شروع به تجزیه و تحلیل ساختار متون و شناسایی ویژگی‌های آنها نمود. پراپ به این نتیجه رسید که تمام قصه‌ها بر اساس یک مدل مشترک هستند و نظام ساختاری متون فرهنگ عامه یکسان است. دستاوردهای پراپ بر ایده‌های محققان بسیاری تأثیر گذاشت و تلاش برای به‌کارگیری محاسبات ریاضی، شیوه‌های جدید و علوم دیگر در علوم انسانی آغاز شد. زبان‌شناسی ساخت‌گرا و زبان‌شناسی ریاضی ایجاد شد. گسترش مطالعات ساختاری و به‌کارگیری زبان‌شناسی متن به گسترش نظریات پراپ کمک رساند.

بررسی آثار پراپ نشان می‌دهد که وی بزرگ‌ترین محقق فرهنگ عامه در سده ۲۰ است. تعجب‌آور نیست که کار پراپ نقطه شروع شکل‌گیری تئوری متن، روایت و تحلیل است و مورد توجه متخصصان

فرهنگ عامه، نشانه‌شناسی و نقد ادبی قرار گرفته است و بعدها مورد استفاده طیف گسترده‌ای از زبان‌شناسان و علوم شناختی و تحلیل گفتمان قرار گرفت.

در واقع پراپ اولین دستور زایشی زبان را در نشانه‌شناسی ایجاد کرد، اما برخی محققان اعتقاد داشتند که پراپ به بررسی اسکلت قصه به جای بدنه قصه پرداخته‌است، اما این امر تنها بخشی از ایده اصلی پراپ بود. او بعدها بدنه قصه‌ها را بررسی کرد. اساس نمودار پیشنهادی وی، ریشه‌های موروثی، ارتباط بین نقش‌های مختلف و شخصیت‌ها با تصورات قوم‌نگاری و اسطوره‌شناسی از مردمان بدوی بود، اما بسیاری از منتقدین معتقدند که پراپ تنها به ساختار متن می‌پردازد و متن را جدا از بافت اجتماعی و فرهنگی مورد بررسی قرار می‌دهد.

دستاوردهای پراپ بعدها به وسیله برخی محققان مورد استفاده قرار گرفت و توسعه داده شد. در اینجا به برخی از این نظریات توسعه یافته اشاره می‌کنیم. یکی از اولین افرادی که به مدل پراپ توجه نشان داد و در آن تغییراتی ایجاد کرد، کلود برمان^۱ بود. وی ضمن توسعه‌ی مدل پراپ، با ادغام برخی از نقش‌ها آن را به ۶ نقش کاهش می‌دهد. وی در مقاله خود در سال ۱۹۷۷ در مورد یک طرح‌واره تجزیه و تحلیل و طبقه‌بندی اپیزودهای قصه‌ها خبر می‌دهد. وی برای شروع کار، ۱۲۰ قصه فرانسوی از انواع مختلف طبقه‌بندی را انتخاب کرد. نویسنده پیشنهاد می‌کند که «نقش‌ها را فقط به عملکرد شخصیت‌ها محدود نکنیم، در هر صورت هر اتفاق با یک یا چند شخصیت که در آنها درگیر هستند در ارتباط است، چه به عنوان علت چه به عنوان معلول. در این مدل به این مسئله توجه شده‌است که یک شخصیت در چنین نقشی چه بازی ایفا خواهد کرد. شش نقش تفکیک شده به وسیله برمان که از نظر وی چند نقش مدل پراپ را در برمی‌گیرند، عبارتند از:

۱. زوال (خرابکاری از نقطه نظر قربانی)

۲. بهبود (رفع خرابکاری)

۳. رفتار خارج از نزاکت (خرابکاری از نقطه نظر دشمن، طرح در مورد قهرمان)

۴. مکافات

۵. خدمت (گذراندن تجربه اولیه یا اصلی)

۶. پاداش.

^۱ Bremond Claude. (Клод Бремон).

برمان ضمن اشاره به موارد متعدد ارزش‌های دوگانه و سه‌گانه نقش‌ها که مربوط به ارزش ریخت-شناسی دوگانه نقش‌ها در مدل پراپ بود، در مقاله خود مدلی را ارائه می‌دهد که در آن نقش‌ها با روابط علی - معلولی و زمانی در ارتباط هستند.

طرحواره اولیه او بدین صورت است:

۱. زوال <-----> بهبود (موقعیت A)

۲. زوال <-----> بهبود (موقعیت A)

۳. به‌علت رفتار شایسته C <-----> پاداش C که در آن A قهرمان قصه و B قهرمان منفی یا دروغین و C یاری‌دهنده و یا پاداش دهنده است.

۴. مدل چهارم حاصل پیوند مدل ۲ و ۳ است که هم می‌تواند شامل پاداش پاداش دهنده و هم مجازات عذاب دهنده باشد.

اکثر قصه‌های مورد بررسی ساختار نسبتاً پیچیده‌ای دارند. طبق نظر نویسنده این مدل، طرحواره‌ او اجازه می‌دهد تا قصه‌ها را بسته به نوع و پیچیدگی آنها طبقه‌بندی کرد، این مدل نه تنها برای تحلیل قصه‌های فرانسوی، بلکه برای همه قصه‌ها با نتیجه‌ی اخلاقی مفید است» (Мартынова, 1995: 9). مارکوس^۱ و فوتینا^۲ در مقاله «دستور زبان قصه‌ها» به بررسی ساختار روایی قصه‌های رومانیایی پرداختند. نویسندگان در تحقیق خود عناصر ساز و ساخته را مورد بررسی قرار ندادند، بلکه مکانیزم‌های ساخته شده براساس اندیشه چامسکی^۳ و ادامه بی‌انتهای متون قصه‌ای را مورد استفاده قرار دادند. در این مقاله تجزیه و تحلیل انواع داستان‌های جن و پری، طنز و قصه‌های عادی مورد بررسی قرار گرفتند. هدف نهایی این تحقیق ایجاد امکان نظام چند معنایی متن هنری با الزامات تحلیل این متن بود. پیشنهاد مکانیزم زایشی برای برخی قصه‌های رومانیایی و همچنین ساخت بی‌نهایت این قصه‌ها، می‌تواند ساختار آنها را روشن سازد. (Фотино С., Маркус С., 1985: 276)

همان‌طور که در بالا ذکر شد هر یک از قصه‌های تخیلی می‌تواند چندین دستور زبان داشته باشد که ادامه فرضی قصه برای هر دستور زبان متفاوت خواهد بود و بسته به چشم‌انداز نهفته‌ی ساختار قصه دارد.

زانولی^۴ و برتو^۵ در مقاله «تعدد معنا و سلسله مراتب روش‌ها در تجزیه و تحلیل قصه‌های مراکشی»

¹ Markus.(Маркус).

² Fotina.(ФОТИНО).

³ Chomsky.

⁴ Zanolly.(Н. Заньоли).

⁵ Breto. (К. Брето).

وجود ارتباط آشکار بین دو کاراکتر را در متن پیشنهاد می‌کنند، یعنی در هر قصه حداقل یک یا دو شخصیت وجود دارد. این دو محقق، قصه را به عنوان متنی دنباله‌دار بررسی می‌کنند، برای شناسایی معنای یک قصه طبق نظر نویسندگان باید کنش متقابل کاراکترها را در موقعیت‌های مختلف نسبت به یکدیگر درک کرد. با استفاده از انتخاب تجربی دسته‌ها (چه کسی؟ کجا؟ چرا؟ چه وقت؟ چگونه و غیره) و کاهش مشابه‌ها، این نویسندگان از یک سو سعی در نشان دادن پویایی متن بدون اشاره به معنی آن داشتند و از سوی دیگر سعی در نشان دادن معنای یک قصه به عنوان یکی از سلسله مراتب مختلف کدهای معنایی داشتند. (Брето К., Заньоли, 1985: 169).

نظریه «ریخت‌شناسی» پراپ با وجود قدیمی بودن هنوز از شهرت و جایگاه قابل توجهی برخوردار است و محققان بسیاری با تکیه بر نظریه‌های پراپ، ایده‌های جدیدی ارائه کردند که در نوشتار حاضر برای آشنایی خوانندگان به برخی از آنها اشاره شد.

نتیجه‌گیری

پراپ یکی از اولین کسانی بود که به تحلیل ساختار متون فرهنگ عامه پرداخت. پراپ با بررسی بیش از صد قصه به این نتیجه رسید که تمام قصه‌های پریان روسی بر اساس یک مدل مشترک هستند و نظام ساختاری تمام آنها یکسان است. طرحواره پراپ را با اندکی تغییر می‌توان بر روی سایر متون فرهنگ عامه نیز پیاده کرد. نظریات پراپ بر علم روایت‌شناسی، زبانشناسی ساختارگرا، نشانه‌شناسی، تحلیل گفتمان و سایر علوم زبانشناسی تأثیر بسیار گذاشت و مورد توجه بسیاری از محققان واقع شد که در نوشتار حاضر به برخی از آنها اشاره شد.

1. Брето К., Заньоли Н. Множественность смысла и иерархия подходов в анализе магрибской сказки // Зарубежные исследования по семиотике фольклора. М., 1985.
2. Васильева Г.М., История археологической мысли в 2-х томах, Том 2, СПб.: СПбГУ, 2011 г.
3. Веселовский А.Н. Историческая поэтика/А.Н. Веселовский/Ред., вступ. ст. и примеч. В.М. Жирмунского. Изд. 4-е. М.: Издательство ЛКИ, 2010. 648 с.
4. Мартынова ("Живая старина" N 3(7). М., 1995.
5. Пропп В.Я., Собрание трудов: Поэтика (фольклора), М.: Лабиринт, 1998.
6. Пропп В.Я., Дневник старости, М.: 1998.
7. Фомино С., Маркус С. Грамматика сказки // Зарубежные исследования по семиотике фольклора. М., 1985.



A Brief Overview of Theory of Propp's Morphology

Zeinab Sadeghi Sahlabad^{1*}

Faculty Member of Alzahra University, Tehran, Iran.

Mohammad Hassan Taghizadeh

MA Graduate in linguistics.

In this article we analyze the theory of Propp's morphology raised under the influence of structural linguistics as the new discovery in 1960s and the first half of 1970s. This theory extended later by other researchers. In our country, some works were checked with the help of this model, but since the theory of Propp is not still researched directly in Iran from the original language and has flaws, so we decided to analyze his ideas in original sources in Russian language. The purpose of this review is that, first, to give mentality on the structural studies in folklore that have theoretical value, and then to show that how the Propp achievements has some influence on the development of Humanities.

Keywords: Propp, Folklore, Morphology of Stories, Structure, Achievements.

¹ E-mail: zhsadeghi@yahoo.com



بازنمایی تاریخی روند شکل‌گیری سکولاریسم با تأکید بر نقد امکان سکولاریسم اسلامی

فرهاد زیویار^۱

استادیار پژوهشکده اندیشه سیاسی، انقلاب و تمدن اسلامی پژوهشگاه علوم انسانی

سید یاسر جبرائیلی^۲

دانشجوی دکتری روابط بین‌الملل دانشگاه تهران، ایران

امیر اعتمادی بزرگ^۳

دانشجوی دکتری اندیشه سیاسی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

سکولاریسم واکنشی در برابر اربابان کلیسا و آموزه‌های تحریف شده دین مسیحیت بود که در دوران معاصر در پاسخ به مسئله دولت‌سازی مدرن، به الگوی نظری بدیل در برابر حکومت دینی مطرح شده است. پس از پیروزی انقلاب اسلامی ایران در سال ۱۳۵۷ ایده سکولاریسم اسلامی از سوی برخی متفکران ایرانی نیز دنبال شد و حتی مبنای عمل سیاسی نیز قرار گرفت. نظریه سکولاریسم اسلامی تاکنون از جهات بسیاری مورد بررسی و نقد قرار گرفته است. در جوامع اسلامی از جمله ایران افرادی بدون توجه به ماهیت دین مسیحیت و نیز آنچه در غرب اتفاق افتاده، تلاش کرده‌اند، درباره ایجاد یک «جامعه مسلمان سکولار» تئوری‌پردازی کنند. در اینجا قصد داریم با توجه به تعالیم اسلامی، ضمن نقد نظریه سکولاریسم اسلامی این پرسش بنیادی را مطرح کنیم که آیا سکولاریسم با توحید - به عنوان بنیادی‌ترین اصل مورد پذیرش مسلمانان - و البته با تعریفی که قرآن از آن دارد، سازگار است؟ در نتیجه‌گیری مقاله اشاره می‌شود که «سکولاریسم اسلامی» یک ترکیب پارادوکسیکال است و یک فرد نمی‌تواند توأمان مسلمان و سکولار باشد؛ چه، گرایش به سکولاریسم و حذف شریعت اسلام از زندگی، اساساً او را از دایره توحید خارج می‌سازد.

واژه‌های کلیدی: نقد، سکولاریسم اسلامی، توحید، کلیسا، پروتستانتیسم.

^۱ zivyar@ihcs.ac.ir

^۲ syjebraily@ut.ac.ir

^۳ etemadi@ihcs.ac.ir

مقدمه

سکولاریسم اسلامی را می‌توان پدیده‌ای دانست که در دوران معاصر در پاسخ به مسئله دولت‌سازی مدرن، به الگوی نظری بدیل در برابر حکومت دینی ارائه شده است. بر اساس این نظریه، برای تنظیم زندگی سیاسی که ناگزیر باید با تدوین قوانین خاصی صورت گیرد، نمی‌توان به دین مراجعه کرد، چرا که اساساً دین برای تبیین چنین قوانینی نازل نشده است. مسلمانان سکولار، مانند مسیحیان سکولار، پس از انکار مرجعیت دین در تنظیم زندگی سیاسی، مرجعیت عقل را به رسمیت می‌شناسند. آنان با اشاره به ضرورت تناسب حکومت با شرایط زمانی و مکانی، بر این باورند که این تناسب را عمق بشری درک کرده، می‌تواند نوع خاصی از حکومت و نظام سیاسی را تأسیس کند. از این‌رو در جوامع اسلامی نیز، این نوع حکومت محصول فکر و اندیشه خود مسلمانان است و عین شریعت نیست. (میراحمدی، زمستان ۱۳۸۴: صص ۱۵۷-۱۵۸).

پس از پیروزی انقلاب اسلامی ایران در سال ۱۳۵۷ ایده سکولاریسم اسلامی از سوی برخی متفکران ایرانی نیز دنبال شد و حتی مبنای عمل سیاسی نیز قرار گرفت. بر اساس پژوهشی که احمد یزدانی مقدم انجام داده، ظاهراً در دوره پس از انقلاب اسلامی در میان اندیشه‌وران ایرانی، نخستین‌بار سید جواد طباطبایی ایده سکولاریزاسیون را طرح کرده است. (یزدانی‌مقدم، زمستان ۱۳۸۴: ۷۶). ایده طباطبایی بر این مبنا استوار است که همان‌گونه که ورود عنصر مصلحت با اندیشه آکوئیناس به درون الهیات مسیحی، مسیحیت را به نوعی سکولاریزه کرد، مفهوم مصلحت در اندیشه سیاسی متأخر امام خمینی (ره) نیز به سکولار کردن جمهوری اسلامی خواهد انجامید. (← طباطبایی، ۱۳۸۳).

برخی دیگر نیز با اخذ این ایده از طباطبایی، با رویکردی جامعه‌شناختی به آن پرداخته و با این استدلال که دین امری قدسی است و باید میان آن و دنیا که امری روزمره و ناقده است، تفاوت افکند، ضرورت سکولاریزه شدن اسلام را مطرح کرد. (حجاریان، ۱۳۸۰: صص ۳۰-۳۹).

از آنجا که سکولارهای ایرانی راهی برای سکولاریزه کردن اسلام می‌پیمودند که پیش از آن در جامعه مسیحی پیموده شده بود، اندیشوران این نظر سعی کردند در سه حوزه اسلام و حکومت اسلامی ایران را مشابه مسیحیت و حکومت کلیسایی معرفی کنند: نخست، ناقص نشان دادن دین اسلام و این همانی آن با مسیحیت کلیسایی؛ دوم، تأکید بر کفایت عقل خود بنیاد در همه امور از جمله سیاست‌ورزی و نظام‌سازی همانند علم‌گرایان اروپایی؛ و نهایتاً مستبد خواندن نظام جمهوری اسلامی و مساوی دانستن نظام ولایی با دستگاه کلیسایی. مرحله نخست یعنی ناقص نشان دادن اسلام عمدتاً از سوی عبدالکریم سروش پیگیری شد؛ آثار مصطفی ملکیان بیش‌تر در جهت تئوریزه‌سازی یعنی تأکید بر عقل‌گرایی افراطی بوده‌است؛ و نهایتاً، «حسین بشیریه» تلاش کرد جمهوری اسلامی را چیزی شبیه به «حکومت پهلوی» معرفی کند و راه خروج از این «استبداد» را جز در سکولاریسم و به حاشیه راندن دین معرفی نکرد. (جبرائیلی، ۱۳۹۰: صص ۱۷۰-۱۸۰)

نظریه سکولاریسم اسلامی تاکنون از جهات بسیاری بررسی و نقد شده است. از جمله شهید «مرتضی مطهری» معتقد است که انحصار دین به امر قلبی و تجربه دینی اگر با مسیحیت سازگار باشد،

با اسلام سازگار نیست. اسلام آئین دو ساحتی و برای دنیا و آخرت مردم آمده است. (قدردان فراملکی، بهار ۱۳۸۳: ۵۶).

امام خمینی (ره) نیز اساساً ایده جدایی دین از سیاست را یک تز استعماری می‌دانستند: «به گوش ما خوانده‌اند که فقها جز مسئله گفتن کاری ندارند و هیچ تکلیف دیگری ندارند. بعضی هم نفهمیده باور کرده و گمراه شده‌اند. ندانسته‌اند که اینها نقشه است تا استقلال ما را از بین ببرند و همه جهات کشورهای اسلامی را از دست ما بگیرند و ندانسته به بنگاه‌های تبلیغات استعماری و به سیاست آنها و به تحقق هدف‌های آنها کمک کرده‌اند. مؤسسات تبلیغاتی استعماری وسوسه کرده‌اند که دین از سیاست جداست، روحانیت نباید در هیچ امر اجتماعی دخالت کند، فقها وظیفه ندارند بر سرنوشت خود و ملت اسلام نظارت کنند». متأسفانه عده‌ای باور کرده و تحت تأثیر قرار گرفته‌اند و نتیجه این شده که می‌بینیم. این همان آرزویی است که استعمارگران داشته‌اند و دارند و خواهند داشت». (امام خمینی، ۱۳۸۸: ۱۳۰).

در این میان، مقاله حاضر در صدد است تا با مبنا قرار دادن «توحید» به عنوان اولی‌ترین اصل اسلام و ارائه یک تعریف قرآنی از آن، امکان و امتناع سکولاریزه شده اسلام را از منظر این اصل بررسی کند. در ادامه، ابتدا به تعریف سکولاریسم، تاریخچه و مبانی آن پرداخته و سپس با مبنا قراردادن تقسیم‌بندی آیت‌الله جعفر سبحانی از مراتب توحید، به واکاوی ایده سکولاریسم اسلامی از این منظر خواهیم پرداخت.

چهارچوب مفهومی سکولاریسم

واژه سکولاریسم در کلمه لاتین Saeculum به معنی «دنیا» یا «گیتی» ریشه دارد. Saeculum هم به معنای عصر، دوره، زمان و قرن و هم به معنای عالم و دنیاست. میان معانی لغوی و اصطلاحی این واژه نیز تفاوت چندانی نیست. از معانی مصطلح سکولاریسم می‌توان به دنیوی بودن و این جهانی، عرفی شدن، جدا شدن دین از دنیا، غیردینی شدن، اعتقاد به اصالت امور دنیوی، گیتی‌گرایی یا دنیاگرایی، دنیامداری، جدایی دین از سیاست و ... اشاره کرد که برخی از این معانی ناظر به بعد شناختی و بعضی دیگر ناظر به بعد اجتماعی و سیاسی است. (مظفری، پاییز ۱۳۷۵: ۱۹۰).

سکولاریسم عبارت است از اعتقاد به این که زندگی و امور مربوط به آن، باید از دین فاصله بگیرد و ملاحظات دین نادیده گرفته شود و بر این اساس، ارزش‌های اخلاقی و و روش‌های اجتماعی، باید با توجه به معیشت دنیوی و رفاه اجتماعی تعیین شود نه با رجوع به دین (Webster, 2004:1123). در جای دیگر سکولاریسم به معنای «اعتقاد به این که قوانین آموزش و امور اجتماعی باید بیش‌تر از آن که بر مذهب استوار باشد بر داده‌های علمی بنا شود»، تعریف شده است. (Hornby, 2005:1155). سکولاریزاسیون فرآیندی است که در آن، باورها، اعمال و نهادهای دینی اهمیت اجتماعی خود را از دست می‌دهند؛ دین در اداره جامعه در حاشیه قرار می‌گیرد و چگونگی اداره امور جامعه، به جای آنکه در کنترل مؤسسات و نهادهای دینی باشد، تحت حکم و نظارت عقل آدمی در می‌آید.

سکولاریسم، ایدئولوژی واحدی نیست و همان‌گونه که در جهان دین‌های متعددی هست، انواع متعدد سکولاریسم نیز وجود دارند، که هر یک هنجارها، ارزش‌ها و ساختار فلسفی متفاوتی را ارائه می‌دهند. نقطه اشتراک همه آن‌ها، تقابل با دین است. برای سکولارها جهانی که در آن زندگی می‌کنیم، خود سرچشمه نهایی ارجاع است. یعنی دنیا با استناد به خود، فهمیدنی و استنباط‌پذیر است. حال آنکه برای دینداران زندگی در این جهان فهمیدنی و عقل‌یاب است، اما با استناد و ارجاع به حقیقتی متعالی. اصطلاح مترادف دیگری که در فرهنگ غربی، برای سکولاریسم به کار می‌رود اصطلاح لائیسیم است. واژه لائیک که از ریشه یونانی Laikos و Laos گرفته شده به معنای «مردم» بوده است و برای چیزی به کار می‌رود که مربوط به عوام - در مقابل اهل علم، روحانی و کلیسا - باشد. لائیسیم نوعی نظام سیاسی کشورداری است که در آن، روحانیان مذهبی، نقشی ندارند. هرچند برخی نیز معتقدند لائیسیم در ذات خود دین‌ستیز است، اما سکولاریسم فقط در پی به حاشیه راندن دین است.

تاریخچه سکولاریسم

سکولاریسم را می‌توان واکنشی رادیکال و اجتماعی در قرن ۱۶ میلادی در برابر اربابان کلیسا و آموزه‌های تحریف‌شده دین مسیحیت دانست. کلیسا هرچند کار خود را با صمیمیت و اخلاص آغاز کرد و به یک نظام اخلاقی، انضباطی، خانوادگی، علمی، و بین‌المللی ارتقا یافت، اما از اوایل قرن چهاردهم رو به انحطاط سیاسی رفت و گرفتار فساد اخلاقی شد بنابراین زمینه برای شورش عظیم اجتماعی علیه خود فراهم کرد. (دورانت، ۱۳۸۵: ج ۲، ص ۵) این انحطاط دو علت داشت که یکی ضعف آموزه‌های مسیحیت در پاسخگویی به نیازها و مسائل روز بود و دیگری، قدرت‌طلبی، شهرت‌پرستی و مال‌اندوزی راهبان و کشیشان.

۱. ضعف آموزه‌های مسیحی

رویکرد غالب میان اندیشمندان غربی تا قرون وسطی، پیوند میان علم و دین بود، اما روند شتاب‌آلود جدایی میان این دو، از عصر روشنگری و ظهور رنسانس آغاز شد. تا آن زمان، کلیسا مرجع رسمی علم و دین به شمار می‌آمد و نظریاتش درباره علوم، نظریه رسمی و نهایی به شمار می‌آید؛ اما کشفیات جدید علمی و تضاد آنها با نظرات کلیسا، به یک تضاد و نزاع تاریخی میان «علم و دین» منجر شد. کلیسا که موقعیت خود را در خطر می‌دید و به درستی دریافته بود که در صورت ادامه کشفیات علمی و مکشوف شدن تعالیم پرخطای آن، باید با قدرت وداع کند، کمر به مخالفت با هرگونه علم‌آموزی خارج از چارچوب‌های تعریف شده در دستگاه پاپ بست. روحانیون متعصب مسیحی تا جایی پیش رفتند که دانشمندان را به ارتداد متهم کردند.

در این دوره، فهمی از علم بر کلیسا حاکم بود که به واسطه آن آباء کلیسا با جمود به ظاهر کتاب مقدس و همچنین تقدیس و دینی خواندن فلسفه و علوم روم باستان (ارسطو)، بعضی اصول و قواعد طبیعی و علمی را به عنوان اصل مسلم و جزو مسلمات دینی خود تلقی کرده بودند. مثال بارز آن نظریه زمین‌محوری که گالیله آن را رد کرد. واکنش کلیسا در برابر این کشفیات و ابتکارات عالمان تجربی، نامقدس خواندن علوم خارج از کلیسا و تکفیر دانشوران بود. این واکنش کلیسا موجب ظهور این تلقی

نزد دانشمندان و مردم شد که دین با علم سرسازگاری ندارد و برای رشد علم، باید از دیانت دست شست (باربور، ۱۳۶۲: صص ۴۳-۲۱۰). بنابراین علم‌گرایی و عناصر دین‌ستیز آن در تقابل با یک وضعیت تاریخی شکل گرفت و مبنایی سکولاریسمی پیدا کرد.

علوم جدید و این رویکرد کلیسا، ضربه سهمگینی به اعتبار آموزه‌های مسیحیت وارد ساخت، اما مشکل پیش آمده در تعارض میان مسیحیت و علم تجربی در «دین» نبود. معضل اساسی در این حقیقت نهفته بود که آموزه‌های آباء کلیسا اساساً «دست‌ساز» بودند و از منبع وحی تغذیه نشده بودند. انجیل‌های موجود، نه متونی وحیانی که تنها روایتی از گفتار و رفتار عیسی (ع) بودند که مرتب ویرایش نیز می‌شدند (و همچنان می‌شوند)؛ روایتی از چهره تحریف‌شده دین که پولس یهودی‌الاصل به مسیحیان نشان داد و در پهنه زمین، به ویژه در اروپا، منتشر ساخت.

با اعتبار چنین تحریفی است که دانشمندان مسیحیت، پولس را مؤسس مسیحیت معرفی می‌کنند و نه مبلغ آن؛ زیرا او با فعالیت‌های تبلیغی و عوامانه طرفداران دین موسی را مغلوب ساخت و حضرت عیسی را فراتر از بنده و پیامبر خدا، پسر خدا خواند، و به ایشان مقام خدایی داد و این غیر از دینی بود که خود حضرت عیسی - علیه السلام - آورده بود (بی‌ناس، ۱۳۷۲: ۶۱۴). بنابراین مسیحیت موجود نه تنها با مرور زمان و افزایش نقش عقل در زندگی بشری، بسیاری از آموزه‌های خود را باورهای باطل یافت، بلکه به دلیل فقدان نظامات اجتماعی، سیاسی و اقتصادی، در پاسخگویی به بسیاری از نیازهای روز نیز ناکام ماند.

بنابراین به تدریج کلیسا با سال‌های نخست شکل‌گیری‌اش که دینداران بسیاری را در خود جای می‌داد، فاصله گرفت و به نهادی تبدیل شد که بر میلیون‌ها انسان حکومت می‌کرد. مجموعه اقدامات و عملکرد کلیسای متأخر کاتولیک در دوران فعالیتش به انحصاری شدن دین در دست پاپ‌ها و کشیشان، سست شدن مفاهیم و ارزش‌های اخلاقی، فاصله‌گیری کلیسا از معنویات، رواج رسوایی‌های اخلاقی و مالی، گسترش خرافات و اعتقادات بی‌پایه و اساس، و مهم‌تر از همه گرایش روزافزون کلیسا به قدرت سیاسی منجر شد؛ در نتیجه، بنیان و اساس کلیسای کاتولیک به سستی گرایید و بر اثر شکل‌گیری جنبش‌های اعتراضی و اصلاح‌طلبی که پایه اصلی مطالباتش بازگشت به آموزه‌های اولیه مسیحیت بود، لاجرم به سمت سکولاریسم حرکت کرد (White, 1965 →).

این عوامل، برای ایجاد تردید در عقاید مؤمنان مسیحی نسبت به آموزه‌های کلیسا کافی بودند؛ اما به زودی عنصر دیگری نیز به این معادله افزوده شد و انحطاط اربابان کلیسا به کمک علل پیش گفته آمد تا زمینه‌های حذف آموزه‌های مسیحیت تحریف شده از عرصه اجتماع فراهم شود. همین سیر زوال کلیساست که در اوج خود، به پدیده سکولاریسم در جهان غرب منتهی می‌شود.

۲. فساد و انحطاط دستگاه کلیسا

انحطاط دستگاه پاپ‌ها از زمانی آغاز شد که پاپ «بنیفاس هشتم» با سلاطین انگلیس و فرانسه در افتاد. سلاطین این دو کشور برای جنگ به پول احتیاج داشتند و به طبقه کشیشان کشور خود که از ملاکین معتبر بودند، مالیات بستند. بنیفاس هشتم اما اخذ مالیات از طبقه روحانیون را به دست

فرمانروایان کشوری منع کرد. در کشمکشی که در گرفت، پاپ در سال ۱۳۰۲م فرمانی صادر کرد که به «سلطنت روحانی واحد» شهرت دارد. در این فرمان، پاپ تصریح کرد که بدون شک و تردید، مقام پاپی شامخ‌ترین مقامات روحانی دین عیسی (ع) است و برای اشخاصی که خارج از طریقت کلیسای رومی باشند، راه نجات و فلاح بسته است و هر فردی از مخلوقات باید خود را تابع خلیفه روحانی روم یعنی شخص پاپ بداند. (پالمر ۱۳۸۹: ج ۱، ص ۸۸) در مقابل، فیلیپ، پادشاه فرانسه نیز دیگر اجازه نداد پولی برای پاپ فرستاده شود. با اوج گرفتن درگیری‌ها، پاپ در صدد تکفیر و خلع فیلیپ برآمد، اما مردم از حمایت پاپ دست کشیدند و او را تنها گذاشتند. بنیفاس اندکی بعد به دلیل تأثر و اندوه شدیدی که از این واقعه داشت، درگذشت. در این میان، فرانسه که در مجمع کاردینال‌های روم نفوذ داشت، توانست کسی را جایگزین بنیفاس کند که تابع فیلیپ بود. این‌گونه بود که کلیسا رسماً به‌عنوان نهادی درباری و هماهنگ با حکومت فرانسه درآمد و خطمشی اربابان آن نیز به کلی تغییر یافت. در این دوره، حشمت دربار پاپی به جایی رسید که هرگز سابقه نداشت. بر عدهٔ مأمورین و عمال پاپ اضافه شد و این جماعت بی‌آنکه اندک توجهی به مسائل معنوی داشته باشند، خود را به انجام امور دنیوی مشغول داشتند. عواید خزانه پاپ زیاد و مالیات‌های جدیدی وضع شد. کلیسایی که زمانی اعتقاد داشت «هر کس آخرت را بخواهد، باید از دنیا کنار بکشد، و هر کس، به امور دنیوی بپردازد، باید از جهان آخرت، دست شوید»، هم اکنون از آن افراط به تفریط رسیده بود!

عشریه مهم‌ترین راه درآمد کلیسا بود، همهٔ مسیحیان موظف بودند یک دهم محصولات (احشام و زمین) یا درآمد سالانه خود را به کلیسا ببخشند، اما از آنجا که کلیسا خود مالک زمین‌های فراوانی بود منبع اصلی درآمدش از همین زمین‌هایی بود که از طریق هدایا، هبه یا از راه خرید یا تصرف املاک بدهکاران و ... نصیب کلیسا می‌شد. بخش دیگری از این اموال از طریق نذرها و موقوفه‌ها و بخشش افراد بلاوارث بود که به هنگام مرگ همهٔ دارایی خویش را به کلیسا واگذار می‌کردند. در نظام فئودالی قرون وسطا از هر فرد مالک یا مستأجری انتظار می‌رفت به هنگام مرگ چیزی را وقف کلیسا کند و اگر کسی از این امر خودداری می‌کرد از به خاک سپردن شدن او در زمین‌های مقدس کلیسا ممانعت به عمل می‌آمد. (گامبریچ، ۱۳۹۰: صص ۳۳۴-۳۳۶).

بخشش مناصب از سوی پاپ‌ها با هدف کسب پول انجام می‌گرفت و به کسانی می‌رسید که از توان مالی برخوردار بودند نه شایستگی دینی و اخلاقی؛ بنابراین ثروتمندان بدون داشتن شایستگی اخلاقی و دینی مقامات عالی‌تر را تصاحب می‌کردند. (لوکاس، ۱۳۸۴، ص ۵۵۸).

فروش آموزش‌نامه‌ها از آشکارترین فسادها و انحرافات کلیسا به شمار می‌آمد، که در قرون وسطا به یکی از مهم‌ترین منابع درآمد پاپ‌ها به‌ویژه در اوایل قرن شانزدهم تبدیل شد. براساس آموزه‌های کلیسای کاتولیک رم، روحانیون به واسطه قدرتی که مسیح به پطروس حواری داده بود واز او به اسقفان و از اسقفان به کشیشان رسیده بود قادر بودند افراد گناهکاری که از گناه خویش پشیمان بودند را با

¹ Unam Sanctam.

تعیین کفاره‌ای از عذاب دوزخ نجات دهند. در ابتدا شرط بخشش گناه، اعتراف، توبه و طلب آمرزش بود و مسائل مادی در حاشیه قرار داشت، اما به تدریج مسائل مادی نقش محوری در بخشش گناه پیدا کرد تا جایی که کلیسای کاتولیک برای تأمین هزینه‌های سنگین خود، نامه‌های مهرشده (آمرزشنامه) را با این عنوان که خریداران آن نه تنها از گناهان گذشته پاک می‌شوند؛ بلکه از عذاب گناهان آینده نیز معاف می‌شوند، در میان مردم پخش می‌کرد. (کونگ، ۱۳۸۴: ۱۲۷).

اسارت اربابان کلیسا در امور دنیوی، آنان را به کلی از هدایت مردم بازداشت. پاره‌ای تن‌پروری و بی‌عاری پیشه کردند و جماعتی دیگر به‌لهو و لعب مشغول شدند. بعضی در قبرستان‌ها به رقص موت مشغول شدند و گروهی هم برای نرم کردن دل شیطان، مراسمی برای ابلیس ترتیب دادند. در این عهد بود که علم سحر و جادو رواج یافت و مردمی که همواره می‌پنداشتند که کلیسا پناه و مأمن آنان از هر سحر و جادویی است، با مشاهده آن اوضاع اسفناک پاپ‌ها، به شدت دچار ترس و هراس شدند.

پروتستانتیسم

در چنین اوضاع اجتماعی متزلزلی که اشاره رفت، نظر و عقیده عمومی آن بود که کلیسا باید به پاکی و طهارت اولیه‌اش بازگردد. اصلاح‌طلبان به زعامت یک ایتالیایی به نام مارسیلیو و دو نفر انگلیسی مدعی شدند که کلیسا فقط متشکل از طبقه روحانیون نیست، بلکه همه مؤمنان در آن جای دارند. «جان وایکلیف» در نقد فروش آمرزشنامه‌ها از سوی پاپ گفت اگر پاپ توانایی آن را داشت که ارواح گناهکار را از عذاب برزخ نجات دهد، چرا به نام احسان دین، یک‌باره چنان نمی‌کرد تا دیگر نیازی به فروش گناه به گناهکاران نباشد. حتی از این هم فراتر رفته، گفت که برای رسیدن به فلاح و رستگاری، حضور و ارشاد کلیسا ضرورتی ندارد؛ اشخاص عادی هم می‌توانند با خواندن کتاب مقدس، درک فیض رب نمایند بی‌آنکه طبقه روحانی در این امر کوچکترین دستی داشته باشد. (دورانت، ۱۳۶۸: صص ۳۶-۴۱).

اگر این نظریه تأیید می‌شد، هر نوع تشکیلات کلیسایی را از بیخ و بن خراب می‌کرد، بنابراین اهالی کلیسا بی‌درنگ چنین نظری را کفر دانستند، اما در این سو، وایکلیف طرفداران بسیاری پیدا کرد. واتیکان نیز ساکت ننشست و او را به‌عنوان کافر و ضد مسیحی محکوم کرد.

موج کلیساستیزی آغاز شد و شورای عالی واتیکان را یارای فرونشاندن آن نبود. قرن پانزدهم تازه آغاز شده بود که اندیشمند دیگری به نام «یان هوس» در دانشگاه پراگ تحت‌تأثیر آموزش‌های جان وایکلیف به انتقاد از فساد در واتیکان و دوری آن از آموزش‌های مسیحیت پرداخت. یان هوس در سال ۱۴۱۴م از طرف واتیکان دعوت شد تا از گناهانش توبه کند و در انتها، علیرغم قولی که درباره نسوزاندنش به او داده بودند، در سال ۱۴۱۵م به‌عنوان کافر در آتش سوزانده شد. در دهه‌های پایانی همین قرن مردی متولد شد که توانست آغازگر جنبشی به نام «دین‌پیرایی» شود و سرانجام مذهب پروتستان را در مقابل کلیسای کاتولیک تأسیس کند. «مارتین لوتر» با انتشار بیانیه‌ای که به تزه‌های ۹۵ گانه مشهور شد، جدال خود را با واتیکان آغاز کرد و در سال ۱۵۲۰م، وقتی دیگر امیدی به اصلاح کلیسای کاتولیک از درون نداشت، در کتابی خطاب به اشراف آلمان، از آنها خواست، که خود دست به

اصلاح کلیسا و جامعه مسیحی بزنند. او در این کتاب، خواهان جدائی دین از حکومت و اصلاحات اجتماعی، از جمله آموزش عمومی و رسیدگی به فقرا را خواهان شد. لوتر در دو کتاب اصلی دیگرش به نام‌های *درباره اسارت بابلی کلیسا* و *درباره آزادی انسان مسیحی* اصول و سنت‌های کلیسای کاتولیک را رد کرد و خواهان بازگشت به سنت عیسی مسیح در زندگی ساده و برابری همه مسیحیان شد. هرچند نمی‌توان مدعی شد که اندیشه‌های لوتر دین را به احساس صرف، تقلیل داد؛ در هر حال، هرگز با مابعدالطبیعه و الهیات همدلی نداشت؛ بلکه بر ایمان شخصی و زندگی درونی تأکید می‌ورزید (کاپلستون، ۱۳۷۲: ۱۱۹). بنابراین به‌زودی مورد استقبال بخش قابل توجهی از اشراف آلمان قرار گرفت. آنها از سویی حکومت و قدرت خود را از طرف لوتر مورد تأیید و تحکیم می‌دیدند و از سوی دیگر انتقادات او از حکومت دینی، باعث استقلال بیش‌تر آنها و عدم پرداخت مالیات به حکومت واتیکان می‌شد.

این جنبش دین‌پیرایی به‌سرعت در دیگر کشورهای اروپایی نیز مورد استقبال قرار گرفت و وقتی تاریخ وارد قرن هفدهم شد، هر چند لوتر در گذشته بود، اما بخش قابل توجهی از مردم اروپا به مذهب پروتستان گرویده بودند؛ با توجه به تضاد منافع کلیسای کاتولیک با پروتستان‌ها و رویکرد سرکوبگرانه اربابان کلیسا، شرایط برای وقوع یک درگیری تمام عیار مذهبی کاملاً فراهم بود. این درگیری سرانجام در سال ۱۶۱۸م در گرفت و شهرهای پروتستان در منطقه بوهیم (جمهوری چک امروز) علیه ممنوعیت برگزاری مراسم دینی خود قیام کردند. این قیام که عمده‌تاً در سرزمین‌های امپراتوری آلمان جریان داشت، به‌زودی به جنگ بین قدرت‌های بزرگ آن روز اروپا مانند آلمان، فرانسه، سوئد، دانمارک، هلند و اسپانیا تبدیل شد. جنگ مذکور که ۳۰ سال به طول انجامید، ویرانی و تجزیه آلمان، تضعیف امپراتوری مقدس روم، و قدرت یافتن فرانسه را در پی داشت.

در معاهده «وستفالی» یعنی قرارداد پایان بخش جنگ‌های ۳۰ ساله بود که برای نخستین بار از واژه «سکولاریسم» استفاده شد. در حقیقت، یکی از وقایع مهم اجتماعی که زمینه جدایی نهاد دینی را از سیاست فراهم ساخت، همین جنگ‌ها و پیمان وستفالی بود. منظور از کاربرد واژه سکولاریسم در این پیمان آن بود که قدرت اقتصادی کلیسا تضعیف شود و به تعبیری، مراکز اقتصادی که در سلطه کلیسا بودند از نفوذ کلیسا خارج شوند؛ همچنین نهادها و سرزمین‌هایی که زیر سیطره کلیسا قرار داشتند، از نظارت و حاکمیت کلیسا خارج شده و زیر سلطه اقتدار سیاسی نهادهای عرفی دولتی و غیرکلیسایی بروند.^۱

البته باید گفت جنبش دین‌پیرایی هر چند اصلی‌ترین عامل تحقق سکولاریسم در جهان غرب بود، اما تنها عامل نبود. در همین دوره، فلسفه‌ای نیز علیه کلیسا و به نفع سکولاریسم رشد کرد که نشانه‌های آن را می‌توان در آثار نیکولو ماکیاولی مشاهده کرد. چهار سال پیش از انتشار بیانیه ۹۵ گانه مارتین لوتر، «نیکولو ماکیاولی» که از او به عنوان نخستین فیلسوف سکولار یاد می‌شود، معتقد بود: «اگر دین

^۱ Full Text of Treaty of Westphalia, at: http://avalon.law.yale.edu/17th_century/westphal.asp

مسیحیت را مطابق احکام بانی آن حفظ می‌کردند، جهان مسیحیت، از نظر حکومت و اشتراک منافع، متحدتر و سعادتمندتر از این می‌بود. دلیلی بزرگ‌تر از این حقیقت برای فساد کلیسای روم نمی‌توان یافت؛ آنان که بدان نزدیک‌ترند، فاسدترند. هرکس اصولی را که مبنای این مذهب است بررسی می‌کند و اختلاف عظیم آنها را با شعائر و آداب و اعمال فعلی می‌بیند، معتقد می‌شود که نابودی یا تنبیه آن نزدیک است» (دورانت، ۱۳۸۵: ۱۵).

از علل رشد و تقویت سکولاریسم در غرب می‌توان به موارد دیگری نیز اشاره کرد از جمله: عواملی چون ظهور و نقش طبقه بورژوازی و سرمایه‌داری، تلاش فرمانروایان برای انزوا و تضعیف کلیسا، اصالت علم و علم‌زدگی و تعامل آن با پوزیتیویسم (بیات و دیگران ۱۳۸۶: ۳۸۸)، گرایش به اصالت حس و انسان‌شناسی مادی (آربلاستر، ۱۳۷۷: ۴۰۶)، قرارداد اجتماعی و دموکراسی و نفی حق الهی حکومت (نوروزی، پاییز ۱۳۷۲: ۳۱)، لیبرالیسم، دئیسم و آتئیسم، اندیویدوالیسم یا فلسفه اصالت فرد (پازارگاد، ۱۳۴۴: ۵۴۹-۵۵۱) و... را نیز از علل رشد و تقویت سکولاریسم در غرب خوانده‌اند.

مبانی سکولاریسم

با توجه به آنچه گذشت، می‌توان گفت که مفهوم سکولاریسم در آغاز پیدایش خود، نه به عنوان یک مکتب و ایدئولوژی، که با هدف توصیف و تبیین وضع موجود اجتماعی به کار رفت. یعنی در حقیقت، سکولاریسم یک صفت مؤخر برای وضعیتی مقدم بوده‌است. این صفت اما به سرعت به یک مکتب فکری و ایدئولوژی تبدیل و در حوزه‌های مختلف از اقتصاد و سیاست گرفته تا فرهنگ و اجتماع، مبنای تئوری‌پردازی، نظام‌سازی و سیاست‌گذاری شد. به طور کلی مفاهیم مختلف سکولار شدن را می‌توان این‌گونه برشمرد:

۱. **افول دین؛** عقاید و نهادهای دینی که پیش از این مقبول بودند، اعتبار و نفوذ خود را از دست می‌دهند. نقطهٔ اوج سکولار شدن، جامعهٔ بدون دین است و همچنین در فرآیند سکولار شدن، دین اخلاقی جای خود را به دین الهیاتی می‌دهد.

بنابراین نه تنها ناسازگاری با دین دیده شدیف بلکه با حاکمیت خدا بر زمین و دخالت او در نظم امور نیز خلل ایجاد و ایمان به علم جایگزین مذهب در حیات انسان‌ها شد. چنانکه یافته‌های علمی برای ادارهٔ جامعه جایگزین احکام شرعی و دستورات دینی شد. بنابراین فقط دریافت‌های تجربی است که از اصالت برخوردار است (نوروزی، پاییز ۱۳۷۲: ۳۱). در حالی که در انگاره‌های سنتی ادیان، این آموزه رایج بود که همهٔ امور و پدیده‌های زمینی، مستقیماً توسط خداوند انجام می‌گیرد، علم جدید، خلاف آن را ثابت کرد. علم برای هر پدیدهٔ مادی، یک علت مادی جستجو و تبیین می‌کرد و به نوعی، دخالت خداوند در پدیده‌های مادی را بر نمی‌تابید (باربور، ۱۳۶۲: ۷۲). این رویکرد، حذف حاکمیت و تدبیر خداوند بر عالم را به تصویر کشید و موجب سلب اعتماد و ایمان مردم به آموزه‌های فراطبیعی، مانند اعجاز، مشیت الهی، تأثیر و توکل شد (همان: ۳۹).

۲. **همنوایی با این دنیا؛** گروه‌های دینی و یا جوامع دینی از جهان آخرت و ماوراء الطبیعه روی بر می‌تابند و بیش از پیش به این دنیا رو می‌آورند. در حوزه اخلاق، از اخلاقی که بشر را برای جهان آخرت مهیا کند، دور کرد و او را به سمت اخلاقیات مورد نیاز در مکان و زمان مقتضی سوق داد. حرکت جامعه به سمت عقلانی‌شدن ساخت‌ها و نهادها به صورت مستقل از دین در این معنا می‌گنجد.

در مجموع دریافت جدید از عقل در قالب عقل جانشین و شناسا، محاسبه‌گر و رهبر در پی‌ریزی تمدن غربی، نتایج زیان‌باری برای دین به همراه داشته است. به حاشیه‌نشاندن دین، نبرد با سنت‌ها و باورها و در نهایت ملاحظه نشدن معنا و ماهیت مسائل ماوراءطبیعی از جمله این پیامدها بوده‌است. نوگرایی و تجدد از دیگر پیامدهای عقل‌گرایی است که مبارزه با خرافات و هر آنچه به مذهب تعلق دارد در ضمن آن است. از این‌رو به قول بلاستر، به کار گرفتن عقل ضرورتاً نوعی بی‌حرمتی نسبت به مرجعتی در مسائل فکری و اعتقادی بود (آربلاستر، ۱۳۷۷: ۲۷۹).

۳. **رهایی جامعه از قید دین؛** محدود شدن دین به حوزه خصوصی افراد از اهداف سکولاریسم است. در واقع، نقش اجتماعی دین زیر سوال می‌رود و صورت‌های دیگری از اقتدار جایگزین اقتدار دینی می‌شود. این امر که مسیحیت را از عرصه اجتماع به شکل فردی و قطبی تنزل داد، رهیافت جدید در تفسیر گوهر دین بود. بنابر این تفسیر، گوهر دین امر قلبی، احساسات درونی و به تعبیر فنی، «تجربه دینی» و «مواجهه با امر قدسی» است (کاپلستون، ۱۳۷۲: ۱۵۶). اختصاص دیانت به تجربه و شهود دین‌داران، نادیده‌انگاری بعد معرفتی و در نتیجه قداست‌زدایی از آموزه‌های دینی است. این قرائت از دین، حتی با دیانت مسیحیت سرناسازگاری نداشت چنان‌که کاپلستون جنبش اواخر قرن ۱۷ در کلیسای لوتر را تقلیل مذهب به احساس صرف، قلمداد نمی‌کند و می‌نویسد «پارسا مذهبی»، جنبشی بود که در اواخر قرن هفدهم در کلیسای لوتر پدید آمد؛ هرچند به حق نمی‌توان گفت که پارسا مذهبی دین را به احساس صرف، تقلیل می‌داد، ولی در هر حال هیچ همدلی با مابعدالطبیعه یا الهیات نداشت، بلکه بر ایمان شخصی و زندگی درونی تأکید می‌ورزید (کاپلستون، ۱۳۷۲: ۱۱۹).

۴. **جابه‌جایی باورها و نهادهای دینی؛** دانش، الگوی رفتار و نهادهایی که قبلاً در حوزه قدرت متعالی بود، به پدیده‌های مخلوق قدرت بشر و در حوزه مسئولیت او تبدیل می‌شوند. نقطه اوج این روند آن است که کلیه نقش‌های دین در جامعه از آن سلب می‌شود. به عنوان مثال یکی از این نقش‌ها که حق حکومت الهی بود، زیرسؤال رفت و به دنبال استبداد دینی و سیاسی کلیسا، روشنفکران غربی، دین را کنار گذاشته و آزادی‌خواهی مطلق را آرمان خود قرار دادند. اربابان کلیسا و همچنین برخی از فیلسوفان اروپایی، نوعی پیوند تصنعی میان اعتقاد به خدا از یک سو و سلب حقوق سیاسی و تثبیت حکومت‌های استبدادی از سوی دیگر، برقرار کردند و طبعاً نوعی ارتباط مثبت میان دموکراسی و فقدان خدا فرض شد، که یا باید خدا را پذیرفت و حق حکومت را از طرف او به افراد معینی واگذار کرد و یا خدا را نفی کنیم تا بتوانیم خود را ذیحق بدانیم. طرفداران کلیسا، با اتکا به افکار کلیسا، این فکر را عرضه کردند که مردم در زمینه حکومت، فقط تکلیف و وظیفه دارند نه حق؛ همین کافی بود که

تشنگان آزادی و دموکراسی را بر ضد کلیسا، بلکه بر ضد دین و خدا به طور کلی برانگیزد (مطهری، ۱۳۷۵: صص ۵ - ۸۴). این گونه بود که انسان، خالق، منبع و معیار همه چیز شد و نقش فرمانروایی و خداوندگاری جهان را خود به دست گرفت. گویی انسان باید بر همه چیز حاکم شود، حتی بر خویشتن و خود را همچون ابژه‌ای بررسی کند. چون همه چیز باید شناسایی شود. او پیوسته در کنش شناختی است تا از این طریق به خودآگاهی برسد؛ به‌ویژه آگاهی به نقش خود. در واقع تصویر جهان به ایستار وی وابسته است و امکان دارد که نمودارهای دیگر نیز به واسطه ایستارهای دیگری وجود داشته باشند. بنابراین، انسان همچون فاعلی رخ می‌نماید که آزاد است هر چه می‌خواهد انجام دهد و قوانین خود را بر جهان تحمیل کند. او منتظر نمی‌شود تا طبیعت برای او تصمیم بگیرد یا حتی تصویر خود را به وی بازنمایاند، بلکه خود دست به کار می‌شود و برای خویش و طبیعت و دنیا تصمیم می‌گیرد و در واقع تصویر دلخواه خود را از جهان می‌آفریند (پورزکی، پاییز و زمستان ۱۳۷۹: ۵۵). انسانی که در فلسفه دینی و کیهان‌شناختی از کرامت فرازمینی برخوردار بود در نگاه مدرن که معرف تفکر عرفی‌گرایی است «چیزی نیست جز فرزند اتفاقی (ارثربرت، ۱۳۷۴: صص ۱۴-۱۵).

۵. حرکت از جامعه‌ای مقدس به جامعه‌ای سکولار؛ همه تصمیم‌گیری‌ها در جامعه سکولار

مبتنی بر ملاحظات عقلی و فایده‌گرایانه است. (شاینر، ۱۳۸۴: صص ۲۲-۳۵).

می‌توان به طور خلاصه گفت که از منظر سکولاریسم، قلمرو دین، بیان حدود وظایف آدمی، در ارتباط با خداست و بیان مقررات مربوط به اداره جامعه، از حوزه دین خارج است، بنابراین تلاش برای تدوین مجموعه‌ای از نظام‌های اجتماعی در چارچوب مبانی دینی، کاری بیهوده است و برای اداره جامعه، چاره‌ای جز مراجعه به عقل انسانی و فهم بشری نیست.

با این وجود، نخستین پرسشی که پس از آغاز فرآیند سکولاریزاسیون ذهن متفکران غربی را به خود مشغول کرد، پرسش درباره مشروعیت و حق حاکمیت بود. تا دیروز اگر اربابان کلیسا خود را دارای مشروعیت الهی برای حکومت می‌دانستند، امروز با حذف نقش دین از جامعه، این خلأ مشروعیت باید به نحوی پر می‌شد. این بود که فیلسوفان غربی نقبی به عقاید دوران یونان باستان زده و ایده «دموکراسی» یعنی تکیه بر آرای اکثریت را برای «نظام‌سازی» مبتنی بر سکولاریسم ارائه کردند. «قرارداد اجتماعی» به عنوان راهکار رسیدن به یک نظام سکولار، اما مشروع تعیین شد؛ به نحوی که حق حاکمیت، از طریق یک قرارداد، به فرد یا گروهی اعطا شود که از سوی اکثریت جامعه انتخاب شده باشد. این نظام جدید که بعدها با اصالت دادن به «آزادی»، در قالب «لیبرال دموکراسی» متجلی شد، اندک‌اندک تکامل یافت و فردگرایی، انسان‌مداری، سکولاریسم، سرمایه‌داری و عقل‌گرایی را اصول بنیادین خود قرار داد. در سال‌های پایانی قرن بیستم، این نظام از سوی غرب به عنوان نظام ایده‌آل به جهان معرفی شد و دولت‌های آمریکایی و اروپایی خواستار جهانی شدن آن و نیز حذف تمامی ادیان از صحنه سیاست شدند

سکولاریسم اسلامی

در جوامع اسلامی از جمله ایران افرادی بدون توجه به ماهیت دین مسیحیت و نیز آنچه در غرب اتفاق افتاده، تلاش کرده‌اند درباره ایجاد یک «جامعه مسلمان سکولار» تئوری‌پردازی کنند. به این

صورت که سعی کردند در نظریات خود تعالیم اسلام را محدود به حوزه خصوصی کرده و شریعت اسلام را از دخالت در عرصه سیاست و اجتماع و در یک کلام، حوزه عمومی، بازدارند. در نظر این افراد، نظام سیاسی برخاسته از «اسلام سکولاریزه شده» نیز باید مشابه نظام‌هایی باشد که در جوامع سکولار مسیحی شکل گرفته‌اند؛ یعنی نظامی مبتنی بر قرارداد اجتماعی که حکومت و قانون‌گذاری و قضاوت را «حق مشروع» افراد منتخب از سوی اکثریت بداند و این افراد حق مذکور را بدون جهت‌گیری‌های اسلامی اعمال کنند.

سکولارهای ایرانی از آنجا که مشابه‌سازی شرایط «ایران قرن بیستم» و «اروپای قرون وسطی» را لازمه سکولاریزه شدن ایران می‌دانستند، در کل سه هدف اساسی را دنبال می‌کردند: نخست، تلاش برای ناقص نشان دادن دین اسلام و این همانی آن با مسیحیت کلیسایی؛ دوم، تلاش برای تأکید بر کفایت عقل خودبنیاد در همه امور از جمله سیاست‌ورزی و نظام‌سازی همانند علم‌گرایان اروپایی؛ و نهایتاً مستبد خواندن نظام جمهوری اسلامی و مساوی دانستن نظام ولایی با دستگاه کلیسایی.

هدف نخست یعنی ناقص نشان دادن اسلام عمدتاً از سوی عبدالکریم سروش پیگیری شد؛ مصطفی ملکیان در آثارش به دنبال تئوریزه‌سازی و تأکید بر عقل‌گرایی افراطی بود؛ و نهایتاً، «حسین بشیریه» تلاش کرد جمهوری اسلامی را چیزی شبیه به «حکومت پهلوی» معرفی و راه خروج از این «استبداد» را جز در سکولاریسم و به حاشیه راندن دین نخواند. (جبرائیلی، ۱۳۹۰: صص ۱۷۰-۱۸۰).

مهم‌ترین بخش از تلاش‌های عبدالکریم سروش در این راستا در کتاب قبض و بسط تئوریک شریعت مشاهده می‌شود. سروش در این اثر بر چند مفهوم اساسی تأکید کرد و سپس نتیجه دلخواه خود را گرفت که این نتیجه چیزی جز «ناقص معرفی کردن دین اسلام» نیست. او در این کتاب اگرچه مدعی است قصد نسبی‌نگری ندارد، اما اساس نظریه او نگاه نسبی و هرمونوتیک به همه چیز از جمله دین است. سروش نظریه خود را دارای سه رکن اساسی معرفی می‌کند:

«۱. فهم (صحیح یا سقیم) شریعت، سرا پا مستفیذ و مستمند از معارف بشری و متلائم با آن است و میان معرفت دینی و معارف غیر دینی، داد و ستد و یا دیالوگ مستمر برقرار است (اصل تغذیه و تلائم).

۲. اگر معارف بشری دچار قبض و بسط شوند، فهم ما هم از شریعت، دچار قبض و بسط خواهد شد.

۳. معارف بشری (فهم بشر از طبیعت و هستی یا علم و فلسفه) دچار تحول و قبض و بسط می‌شوند

(اصل تحول).» (سروش، ۱۳۷۰).

سروش معتقد است انسان امروز به دنبال حقوق خویش است نه انجام تکالیف، به اعتقاد وی مسائلی را که انسان در گذشته از دین درخواست می‌کرد، امروز از عقل می‌خواهد و مواردی که بر محور خداوند می‌گشت، در روزگار کنونی بر محور انسان می‌شود و نظم شرعی امروز تبدیل به نظم عرضی و مدنی شده‌است و اگر دین بخواهد نجات یابد و باقی بماند باید دنیوی و سکولار و عقلانی شود. (سروش، ۱۳۷۲: ۲۵).

جان کلام سروش در این نظریه آن است که دین امری ثابت است و اما برداشت‌های هرکس از آن با دیگری متفاوت؛ بنابراین هیچ‌گاه نمی‌توان به فهمی یقین‌آور از دین نایل شد. بنابراین می‌توان گفت یکی از اصلی‌ترین دغدغه‌های ملکیان ایجاد پیوندی مستحکم بین عقلانیت و معنویت است. پیوندی که از نظر او تمام تمدن‌های گذشته از آن غفلت کرده‌اند. وی این پیوند را به عنوان تنها راه رهایی برای انسان امروز پیشنهاد می‌کند؛ «به گمان بنده، راه رهایی ما در این است که بین عقلانیت و معنویت جمع و تلفیق کنیم و سازگاری پدید آوریم و نه عقلانیت را فدای معنویت کنیم و نه معنویت را فدای عقلانیت» (ملکیان، ۱۳۹۴: ج ۱، ص ۷۹). او بر این باور است که هیچ‌کدام از تمدن‌هایی که سابق بوده‌اند، در این پروژه نبوده‌اند، چرا که بعضی از آن‌ها عقلانیت را فدای معنویت کرده‌اند، مانند تمدن هند؛ و بعضی معنویت را قربانی عقلانیت کرده‌اند؛ مثل تمدن جدید غرب. «مصطفی ملکیان» دیگر چهره سکولار و نظریه‌پرداز «معنویت و عقلانیت» است؛ که تلاش دارد عقل خودبنیاد و مستقل از وحی را برای گذران زندگی دنیوی کافی معرفی کند. او خود عقیده دارد که «اگر راهی به رهایی باشد جز در جمع و تلفیق عقلانیت و معنویت و ادای حق هر یک از این دو فضیلت بزرگ نیست». (ملکیان، ۱۳۸۱: ۷) ملکیان رکن رکن و لایتخلف دین را تعبد می‌داند و رکن رکن و لایتخلف مدرنیته را استدلال‌گرایی و نفی تعبد. بنابر باور ملکیان مدرنیته و دین قابل جمع با یکدیگر نیستند: «معتقدم که مدرنیته با دین‌داری سازگار نیست و جان کلام من برای نشان دادن این ناسازگاری این است که به نظر من قوام دین‌داری به تعبد است. مادامی که شما نسبت به سخن کسی یا کسانی متعبد نباشید، نمی‌توان گفت که شما دین‌دار هستید. کسی مسلمان است که در سخن پیامبر به هیچ وجه چون و چرا نکند [اما] از سوی دیگر، به نظر من قوام مدرنیته به عقلانیت است... به اعتقاد من مدرنیته از زمانی آغاز شد که عقلانیتی بدین معنا یعنی خوداندیشی و یا داوری استقلالی پدید آمد. اگر این دو سخن را بپذیریم شکی باقی نمی‌ماند که دین‌داری با مدرنیته سازگار نیست. چون در دین‌داری تعبدی هست که با عقلانیت، یعنی خوداندیشی و داوری استقلالی سازگاری ندارد.» (همان، ۳۰۸). در نهایت ملکیان همه ادیان را در یک قالب می‌ریزد و بدون توجه به ماهیت دین اسلام و مسیحیت اعتقاد دارد که دین باید خود را با شرایط مدرن تطبیق دهد؛ در غیر این صورت حرفی برای گفتن ندارد.

همان‌طور که از تجربه تاریخی نوع بشر و تجربه فردی انسان‌ها در طول عمرشان شاهد و گواه است، انسان هیچ‌گاه از درد و رنج عاری نبوده و نیست. آدمی همواره قرین و همنشین دردها و رنج‌هایی بوده و هست. این دردها و رنج‌ها بسیار متکثر و متنوع‌اند. ملکیان بر این باور است که بشر از آغاز همواره انتظار داشته است که اولین کار دین در زمره کارهای دیگرش، این است که این دردها و رنج‌ها را معرفی کند و علاوه بر آن، راه رفع آن‌ها را نشان دهد. دین تا مدت مدیدی پتانسیل این کار را داشته است، اما امروز دیگر از لحاظ عقلی و استدلالی، بخش‌هایی از مابعدالطبیعه سنگینی که دین دارد، قابل پذیرش نیست. همین موجب می‌شود که فهم سنتی از دین دیگر نتواند شناختی از دردها و رنج‌ها به ما بدهد و راه علاج آن‌ها را برای ما مشخص کند. «اگر مراد از دین، دین نهادینه و تاریخی جا افتاده باشد،

امروزه برای حل بسیاری از مسائل و رفع مشکلات بشر کنونی، سخنی برای گفتن ندارد» (ملکیان، ۱۳۹۴: ج ۱، ص ۷۸).

«حسین بشیریه» نیز در آثار خود اصل و فرض را بر این می‌گیرد که «جمهوری اسلامی» مردم-سالار نیست و همانند پهلوی یک حکومت مطلقه به شمار می‌آید. وی به‌طور تلویحی ولایت فقیه را با شاه مقایسه می‌کرد و معتقد بود که همانند تاریخ اروپا، دولت‌های مطلقه مرحله قطعی پیش از حکومت‌های دموکراتیک هستند. بشیریه این جمله را که در آینده نزدیک حکومت مطلقه جای خود را به حکومت دموکراتیک خواهد داد، به صراحت بیان می‌کرد.

نگاه بشیریه به حکومت برگرفته از تعلیمات «ماکس وبر» است. در نگاه ماکس وبر، دولت رابطه سلطه آدمیان بر آدمیان است؛ رابطه‌ای که به‌وسیله خشونت مشروع پشتیبانی می‌شود. برای آنکه دولت تداوم یابد، افراد تحت سلطه باید از اقتداری که قدرت‌های موجود برای خود قائل هستند، اطاعت کنند و بر سه نوع مشروعیت را با تأکید بر برتری نوع سوم ذکر می‌کند: کاریزماتیک، سنتی و قانونی. بشیریه نیز دوست دارد انقلاب اسلامی ایران را این‌گونه ببیند و تفسیر کند: «نظام جمهوری اسلامی ایران طی بیست سال گذشته [منتهی به دوم خرداد] دارای سه مرحله بوده است: الف-سیاست و اقتدار کاریزمایی از ۱۳۵۷ تا ۱۳۶۸؛ ب- سیاست و اقتدار سنتی از ۱۳۶۸ تا ۱۳۷۶؛ ج- گرایش به سیاست و اقتدار قانونی از ۱۳۷۶ به بعد.» و در جایی دیگر «سنت و کاریزما دو بنیاد اصلی انقلاب اسلامی و منابع عمده مشروعیت آن بودند... بعد از انتخابات ریاست جمهوری سال ۱۳۷۶ قانون‌گرایی به عنوان گفتمان سیاسی غالب ظهور کرده و در مفاهیمی چون جامعه مدنی، آزادی‌ها و حقوق دموکراتیک تبلور یافته است.» (بشیریه، ۱۳۸۲).

نقد امکان سکولاریسم اسلامی

در اینجا قصد داریم با توجه به تعالیم اسلامی، این پرسش بنیادی را مطرح کنیم که آیا سکولاریسم با توحید - به عنوان بنیادی‌ترین اصل مورد پذیرش مسلمانان - و البته با تعریفی که قرآن از آن دارد، سازگار است؟

توحید که مفهومی در مقابل شرک است، در تعریف عام خود به معنای یکتاپرستی است و در ادبیات عوام نیز غالباً به انسان‌های خداپرست، موحد گفته می‌شود. از نگاه قرآن اما توحید در اعتقاد به وجود خدا منحصر نمی‌شود و ملزوماتی بیش از این دارد. چنانچه دقت در آیات قرآن کریم نشان می‌دهد که پیامبران الهی حتی یک‌بار هم به قوم خود نفرموده‌اند، به وجود خدا اقرار کنید. گویی همگان این معنا را قبول داشته‌اند و هیچ قومی به وجود خدا شک نداشته است. اما اقوام «مشرک» برای خداوند شریک قائل بوده‌اند و بدین جهت از خط دین الهی خارج شده‌اند. بنابراین، شناخت مشرک از موحد، نیاز به ارائه تعریف دقیق‌تری از مفهوم توحید دارد.

حضرت آیت‌الله سبحانی در کتاب مرزهای توحید و شرک در قرآن با استناد روشن به آیات قرآن، هفت مرتبه برای توحید ذکر کرده است و تحقق «جمع این شرایط» - جمع مانعه الخلو - را برای موحد دانستن یک فرد ضروری می‌داند؛ به طوری که حتی اگر یکی از این شروط در فردی محقق نشود،

نمی‌توان او را موحد خواند. این مراتب عبارتند از: توحید در ذات، توحید در خالقیت، توحید در ربوبیت، توحید در تشریح و قانون‌گذاری، توحید در اطاعت و بندگی، توحید در حاکمیت، و نهایتاً توحید در عبادت^۱.

به طور خلاصه و برای روشن‌تر شدن بحث می‌توان مراتب فوق را بدین صورت تعریف کرد: توحید در ذات یعنی اعتقاد به بی‌همتایی خداوند (لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَ هُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ)؛ توحید در خالقیت یعنی اینکه در جهان هستی، بیش از یک خالق اصیل و مستقل نداریم (قُلِ اللَّهُ خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ وَ هُوَ الْوَاحِدُ الْقَهَّارُ)؛ توحید در ربوبیت یعنی نظام این جهان تحت تدبیر پروردگار است (إِنَّ رَبَّكُمُ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَ الْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ يَدَبُرُ الْأُمُورَ)؛ توحید در تشریح یعنی فقط خدای متعال حق قانون‌گذاری دارد (إِنَّ الْحُكْمَ إِلَّا لِلَّهِ، أَمَرَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ)؛ توحید در اطاعت یعنی تنها اطاعت از غیر خدا برابر با شرک است (وَ مَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا لِيُطَاعَ بِإِذْنِ اللَّهِ)؛ توحید در حاکمیت یعنی حق حاکمیت اولاً و بالذات به خداوند اختصاص دارد (إِنَّ الْحُكْمَ إِلَّا لِلَّهِ يَقُصُّ الْحَقَّ وَ هُوَ خَيْرُ الْفَاصِلِينَ)؛ و سرانجام توحید در عبادت یعنی تنها باید او را پرستش کرد و غیر او شایسته عبودیت نیست (إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ)^۲.

بنابراین، اعتقاد نداشتن به هر کدام از این مراتب توحید مساوی شرک است هر چند فردی بگوید من مسلمان هستم. برای نمونه، بت‌پرستان مکه نه تنها به وجود خدا اعتقاد داشتند، بلکه خدا را خالق جهان نیز می‌دانستند، اما از دید قرآن مشرک بودند چون در همین مرتبه توقف کرده‌اند و در تشریح و تدبیر و حاکمیت و... برای خدا شریک قائل بودند.

سیاست، تدبیر امور مملکت است و سیاستمدار نه تنها با «تدبیر»، که با سه مقوله مهم دیگر از مراتب توحید یعنی «حاکمیت» و «تشریح» و «اطاعت» نیز مستقیماً سر و کار دارد. چه، سیاستمدار حکومت می‌کند و قانونگذاری و مردم نیز از او اطاعت. بنابراین، قسم بسیار مهمی از اولی‌ترین اصل اسلام، با امور سیاسی و مملکت داری ارتباط تنگاتنگ دارد و اگر فردی برای غیر خدا، حق تدبیر امور و قانون‌گذاری و حاکمیت قائل باشد و از وی اطاعت کند، به خدای متعال «شرک جلی» ورزیده است و نمی‌توان او را در شمار مسلمانان و موحدان قرار داد. در مقابل، مسلمان موحد به کسی اطلاق می‌شود که در کنار توحید ذاتی و خالق و عبادی - که مسائلی شخصی هستند - در امور اجتماعی خود نیز موحد باشد. توحید در امور اجتماعی یعنی قائل شدن حق حاکمیت، تشریح و تدبیر به فرد ماذون از جانب خدا و اطاعت از او. لوازم و شرایط چنین توحیدی نیز در قرآن و سنت به وضوح تبیین شده و تدوین نظام سیاسی «ولایت فقیه» در ایران مستند به این منابع است. در مقابل چنین نظامی، سیستمی

^۱. پایگاه اطلاع‌رسانی دفتر حضرت آیت‌الله جعفر سبحانی به آدرس:

<http://www.tohid.ir/fa/index/articleview?ald=7628>

^۲ متن کامل کتاب مرزهای توحید و شرک در قرآن در:

<http://tohid.ir/index.php/page,529Book194P0.html>

است که گام اول را با شرک به خدای متعال در عرصه اجتماعی برداشته است و در گام دوم، به ساختاری حاصل از التقاط دموکراسی غربی با «توحید شخصی» می‌رسد.

نتیجه‌گیری

در این مقاله سعی شد روند تاریخی دین مسیحیت و دلایل بیرون آمدن سکولاریسم از آن ذکر شود و بر این نکته تأکید شد که این‌همانی مسیحیت و اسلام از اساس دچار اشکال است. همچنین بر چگونگی تحریف مسیحیت نیز اشاره رفت و اشاره شد که در نهایت مسیحیت و اسلام دو روند کاملاً متفاوت را به لحاظ تاریخی طی کرده‌اند.

در ادامه به کوشش‌های نافرجام برای ارائه طرح سکولاریسم اسلامی اشاره شد، اما بر اساس استدلال‌هایی که در این نوشتار ارائه شد، می‌توان به یک نتیجه کلی رسید: اول اینکه سکولاریسم و اسلام از اساس نامرتب هستند. دوم اینکه «شرک سیاسی» یک شرک جلی است و اعتقاد به مراتب فردی توحید را دربرمی‌گیرد بدون اینکه از مراتب سیاسی توحید صحبتی به میان آید؛ این نوع شرک در «سکولاریسم اسلامی» تجلی یافته است.

بنابراین، می‌توان گفت که «سکولاریسم اسلامی» یک ترکیب پارادوکسیکال است و یک فرد نمی‌تواند توأمان هم مسلمان باشد و هم سکولار؛ چه، گرایش به سکولاریسم و حذف شریعت اسلام از زندگی، اساساً او را از دایره توحید خارج خواهد کرد.

منابع

۱. آربلاستر، آنتونی (۱۳۷۷). *ظهور و سقوط لیبرالیسم غرب*، ترجمه عباس مخبر، چاپ سوم، تهران: نشر مرکز.
۲. ارثربرت، ادوین (۱۳۷۴). *مبانی مابعدالطبیعی علوم نوین*، ترجمه عبدالکریم سروش، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
۳. امام خمینی (۱۳۸۸). *ولایت فقیه*، چاپ هفدهم، تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (ره).
۴. باربور، ایان (۱۳۶۲). *علم و دین*، ترجمه بهاءالدین خرمشاهی، تهران: انتشارات مرکز نشر دانشگاهی.
۵. بشیریه، حسین (۱۳۸۲). *عقل در سیاست: سی و پنج گفتار در فلسفه*، جامعه‌شناسی و توسعه سیاسی، تهران: نگاه معاصر.
۶. بیات، عبدالرسول و دیگران (۱۳۸۶). *فرهنگ واژه‌ها*، چ سوم، قم: مؤسسه اندیشه و فرهنگ دینی.
۷. بی‌ناس، جان (۱۳۷۲). *تاریخ جامع ادیان*، ترجمه علی‌اصغر حکمت، چاپ پنجم، تهران: آموزش انقلاب اسلامی.
۸. بازارگاد، بهاءالدین (۱۳۴۴). *تاریخ فلسفه سیاسی*، جلد ۲، تهران: انتشارات زوار.
۹. پالمرو، رابرت روزول (۱۳۸۹). *تاریخ جهان نو*، ترجمه ابوالقاسم طاهری، جلد ۱، تهران: انتشارات امیرکبیر.
۱۰. پورزکی، گیتی (باییز و زمستان ۱۳۷۹). «مدرنیته و میرزا فتحعلی خان آخوندزاده»، نامه پژوهش، شماره ۱۸ و ۱۹.
۱۱. جبرائیلی، سیدیا سر (۱۳۹۰). *سودای سکولاریسم: رمزگشایی از زندگی و کارنامه سیدمحمد خاتمی*، تهران: انتشارات فارس.
۱۲. حجاریان، سعید (۱۳۸۰). *از شاهد قدسی تا شاهد بازاری (عرفی شدن دین در سپهر سیاست)*، چاپ اول، تهران: انتشارات طرح نو.
۱۳. دورانت، ویلیام جیمز (۱۳۶۸). *تاریخ تمدن*، جلد ششم، ترجمه فریدون بدره‌ای و سهیل آذری و پرویز مرزبان، تهران: سازمان انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی.
۱۴. دورانت، ویلیام جیمز (۱۳۸۵). *تاریخ تمدن*، ترجمه فریدون بدره‌ای و دیگران، جلد ۲ و ۱۱، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۱۵. سروش، عبدالکریم (۱۳۷۲). «ایدئولوژی دینی و دین ایدئولوژیک»، کیان، شماره ۱۶.
۱۶. سروش، عبدالکریم (۱۳۷۰). *قبض و بسط تئوریک شریعت*، تهران: انتشارات صراط.
۱۷. شاینر، لاری (۱۳۸۴). *مفهوم سکولار شدن در پژوهش‌های تجربی*، ترجمه سیدحسین سراج‌زاده، تهران: انتشارات طرح نو.
۱۸. طباطبایی، سیدجواد (۱۳۸۳). *زوال اندیشه سیاسی در ایران*، گفتار در مبانی نظری انحطاط ایران، ویراسته جدید، چاپ چهارم، تهران: انتشارات کویر.

۱۹. قدردان قراملکی، محمد حسن (بهار ۱۳۸۳). «شهید مطهری و نقد مبانی سکولاریسم»، حکومت اسلامی، شماره ۳۱.
۲۰. کاپلستون، فردریک (۱۳۷۲). نیچه فیلسوف فرهنگ، ترجمه علیرضا بهبهانی و علی‌اصغر حلبی، تهران: انتشارات بهبهانی.
۲۱. کونگ، هانس (۱۳۸۴). تاریخ کلیسای کاتولیک، ترجمه حسن قنبری، قم: مرکز مطالعات و تحقیقات ادیان و مذاهب.
۲۲. گامبریچ، ارنست (۱۳۹۰). تاریخ جهان، ترجمه علی رامین، تهران: نشر نی.
۲۳. لوکاس، هنری استیون (۱۳۸۴). تاریخ تمدن (از کهن‌ترین روزگار تا سده ما)، ترجمه عبدالحسین آذرنگ، تهران: انتشارات سخن.
۲۴. مطهری، مرتضی (۱۳۷۵). مقدمه‌ای بر جهان‌بینی اسلامی، تهران: انتشارات صدرا.
۲۵. مظفری، محمدحسین (پاییز ۱۳۷۵). «معانی و مبانی سکولاریسم»، نامه فرهنگ، شماره ۲۳.
۲۶. ملکیان، مصطفی (۱۳۸۱). راهی به رهایی، تهران: نگاه معاصر.
۲۷. ملکیان، مصطفی (۱۳۹۴). در رهگذار باد و نگهبان لاله، جلد ۱ و ۲، تهران: نگاه معاصر.
۲۸. میراحمدی، منصور (زمستان ۱۳۸۴). «سکولاریسم اسلامی و مبانی معرفت‌شناختی آن»، علوم سیاسی، دانشگاه باقرالعلوم (ع)، شماره ۳۲.
۲۹. نوروزی، محمدجواد (پاییز ۱۳۷۲)، «مبانی فکری سکولاریسم»، نشریه معرفت، شماره ۲۲.
۳۰. یزدانی‌مقدم، احمدرضا (زمستان ۱۳۸۴). «سکولاریسم و سکولاریزاسیون»، علوم سیاسی، دانشگاه باقرالعلوم (ع)، شماره ۳۲.
31. Hornby, Albert Sidney (2005). *Oxford Advanced Lerner,s Dictionary*, Sixth ed, P, 1155.
32. Webster, Merriam, Webster,s Collegiate Dictionary, Eleventh ed, 2004, p.1123.
33. White, Donald A (1965). *Medieval history:a source book*, Dorsey press.



Historical Representation of the Formation Trend of Secularism With an Emphasis on the Review of the Possibility of Islamic Secularism

Farhad Zivaryar¹

Assistant Professor of the Research Center of Political Thought and Science, Islamic Revolution and Civilization, Institute for Humanities and Cultural Studies, Iran.

Seyyed Yaser Jebraili²

Ph. D. Students of International Relations, Tehran University, Iran.

Amir Etemadie Bozorg³

Ph.D. Student of Political Thought, Institute for Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran.

Secularism was a reaction against the masters of church and the perverted instructions of Christianity which contemporarily, as a response to the modern state-building, has presented as an alternative theoretical model against the religious rule. After the victory of the Islamic Revolution of Iran in 1979, the idea of the Islamic Secularism followed by some Iranian thinkers, and even it became the basis for political action. The Theory of Islamic Secularism has been studied and criticized from many aspects so far. In the Islamic societies like Iran, some people, regardless of the nature of Christianity and whatever occurred in the West, have attempted to theorize about the establishment of a "Secular Muslim Society". Here, along with criticizing the Theory of Islamic Secularism, we decide to present a fundamental question according to the Islamic instructions: Is Secularism compatible with Monotheism, the most fundamental acceptable principle for Muslims, and of course, according to its definition in Quran? In conclusion it is noticed that the Islamic Secularism is a paradoxical combination, and an individual cannot be a Muslim and a Secular spontaneously; since inclination to Secularism and omitting the religious law from life, basically deviates him from Monotheism.

Keywords: Review, Islamic Secularism, Monotheism, Church, Protestantism.

¹ E-mail: zivyar@ihcs.ac.ir

² E-mail: syjebraily@ut.ac.ir

³ E-mail: etemadi@ihcs.ac.ir



روش و چشم انداز نقد مطلوب



نقد و ارزیابی کتاب‌های درسی پرکاربرد دانشگاهی رشته علوم ارتباطات بر اساس استانداردهای کتاب درسی دانشگاهی

زهرا قراگوزلوفهاد^۱

دانش آموخته رشته علوم ارتباطات، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران غرب، ایران

ندا سلیمانی

عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی، ایران

محمد آرمند^۲

عضو هیات علمی پژوهشکده تحقیق و توسعه علوم انسانی سمت، ایران

هدف پژوهش حاضر نقد و ارزیابی کتابهای درسی پرکاربرد دانشگاهی رشته ارتباطات براساس معیارهای مطلوب کتابهای درسی این رشته ازجمله معیارهای شکلی (ظاهری و ساختاری) و معیارهای محتوایی (نگارشی و محتوایی) است. معیارهایی که براساس نظر استادان و متخصصان علوم ارتباطات تهیه و تدوین گردید. پژوهش از نوع نتایج کاربردی و از نظر شیوه اجرا کیفی، کمی و توصیفی و جمع‌آوری اطلاعات در آن به شیوه کتابخانه‌ای بوده و در آن از ابزار پرسشنامه و تحلیل محتوا استفاده شد. جامعه آماری، منابع درسی پرکاربرد معرفی شده از سوی استادان و متخصصان علوم ارتباطات برای سرفصلهای دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد این رشته بود که به صورت پرسشنامه حاوی سه سؤال باز انجام گردید. براساس نتایج حاصل ۳ منبع پرکاربرد تألیفی مشخص گردید. جامعه آماری استادان و متخصصان علوم ارتباطات نیز به صورت هدفمند و کسانی که در دسترس بودند از میان اعضاء هیأت علمی دانشگاههای تهران، علامه طباطبایی، سوره، صداوسیما، دانشگاه آزاد اسلامی واحدهای تهران مرکز، علوم تحقیقات، تهران غرب و تهران شرق انتخاب شدند. نتایج حاصل از پژوهش نشان می‌دهد از لحاظ معیارهای شکلی هیچ کدام از سه کتاب «ارتباطات انسانی ۱ و ۲»، «مبانی ارتباطات جمعی» و «جامعه‌شناسی ارتباطات اصول و مبانی» نتوانستند ۷۰ درصد از امتیاز معیارهای شکلی را کسب کنند. با این حال کتاب «جامعه‌شناسی ارتباطات اصول و مبانی» با امتیاز ۷۷ از ۹۴٫۵ در مجموع از دو کتاب دیگر شرایط مطلوب‌تری دارد. از لحاظ معیارهای محتوایی هیچ کدام از سه کتاب مذکور نتوانستند ۷۰ درصد از امتیاز این بعد از معیارهای محتوایی را کسب کنند. با این حال کتاب «جامعه‌شناسی ارتباطات اصول و مبانی» با امتیاز ۷۴ از ۸۰٫۵ در مجموع از دو کتاب دیگر شرایط مطلوب‌تری دارد. در جمع‌بندی نهایی کتاب جامعه‌شناسی ارتباطات اصول و مبانی در مجموع با امتیاز ۱۵۱ در مقایسه با ۷۰ درصد امتیاز کل معیارهای شکلی و محتوایی یعنی امتیاز ۱۷۵ از دو کتاب دیگر در شرایط مطلوب‌تری قرار دارد.

واژه‌های کلیدی: علوم ارتباطات، کتاب درسی، معیارهای مطلوب کتاب درسی، منابع پرکاربرد، معیارهای محتوایی، معیارهای شکلی.

^۱ farhad98m@yahoo.com

^۲ mohammadarmand@yahoo.com

مقدمه

کتاب‌های درسی در قالب یکی از مهم‌ترین منابع آموزش و یادگیری در مدارس و دانشگاه‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرند. (محمود و دیگران، ۲۰۰۹). به عبارت دیگر معلمان از کتاب درسی به عنوان منبع اصلی محتوا، برنامه درسی و ابزار اصلی تدریس در تعیین و جهت‌دهی فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان استفاده می‌کنند (سیکوراوا^۱، ۲۰۱۱). اهمیت این کتاب‌ها تنها به انتقال اطلاعات مربوط به یک موضوع محدود نیست، بلکه درک محتوایی از آن موضوع بسیار مهم‌تر است. در صورت نبود هرگونه اطلاعات از منابع در دسترس دیگر، کتاب درسی مهم‌ترین و اغلب تنها منبع محتوا و اطلاعات آموزشی برای استادان است. وجود این کتاب‌ها برای آموزش مفاهیم و محتوا و القای مهارت‌های مورد نیاز برنامه درسی ضروری است (یونسکو^۲، ۲۰۰۸). کتابهای درسی علاوه بر انتقال درک و دانش اطلاعات بر قواعد کلی سیاسی و اجتماعی جامعه تأثیر می‌گذارد. به گونه‌ای که این کتاب‌ها با القای درکی سراسری از تاریخ و قوانین جامعه، قواعد هم‌زیستی با مردم را نیز می‌آموزد (پینگل^۳، ۲۰۱۰). متن کتاب درسی ابزاری است که محتوای برنامه درسی در آن سازماندهی می‌شود و از طریق آن ارائه می‌شود. ابزاری که دربردارنده موضوعات، مباحث، عقاید، رفتارها، مفاهیم و حقایق است (یونسکو، ۲۰۱۳).

به عقیده همایون پور (۱۳۸۸) لازمه قرار گرفتن نتایج پژوهش‌ها در چرخه دانش و بهره‌برداری از آنها، ارزیابی محتوایی و ساختاری و بیان نقاط قوت و ضعف آثار است. نارسایی و کاستی در کتاب‌های درسی نظام آموزش را با مشکلات جدی روبرو خواهد ساخت و می‌توان با ارزشیابی زمینه را برای بهبود کیفیت کتابهای درسی فراهم کرد. اگر مؤلف یا سازمان تهیه‌کننده کتاب‌های درسی دانشگاهی، از ارزشیابی کتب غفلت نماید، ممکن است زحمات و سرمایه فراوانی هدر برود و کتاب درسی تهیه شده کاربردی نداشته باشد و وقت استاد و دانشجو تلف شود (یارمحمدیان و دیگران، ۱۳۸۹).

کتاب درسی خوب نشان می‌دهد که دست‌کم باید محتوا و سازمان‌بندی مناسبی در آن وجود داشته باشد که در قالب لحن و گفتار و سبک دلنشینی متجلی شود. چه عاملی موجب می‌شود که کتاب درسی مناسب و با توفیق قرین باشد؟ جواب نحوه تدوین و تألیف کتاب است (لپیونیکا^۴، ۱۳۸۵). چاپ و توسعه کتاب درسی یک فرایند مداوم و پیوسته است که به تحقیق و توسعه مستمر و دقیق نیاز دارد (Mahmood, 2010).

1. Sikorava.
2. UNESCO.
3. Pingel.
4. Lepionka.

همان طور که یک تولیدکننده برای عرضه محصولات جدید خود نیاز به آزمایشگاههای تحقیقاتی دارد تا

محصولات جدید و با کیفیت ارائه کند درخصوص کتابهای درسی نیز این امر صدق می‌کند و در کنار تحقیقات علمی نیاز به یک سامانه ارزیابی برای بررسی دلایل پایین بودن کارایی کتابهای درسی امری لازم و ضروری است (یان میک^۱، ۲۰۰۰). براساس نظر محمود و دیگران (۲۰۰۹) برای اثرگذاری بیش‌تر فرایند ارزیابی نیازمند شناسایی شاخص‌های کتاب درسی مطلوب هستیم. حسینی و مطور (۱۳۹۱) از کتاب درسی به عنوان محور اصلی فعالیت‌های یاددهی-یادگیری و فرایند آموزشی یاد کرده که باید به نحو مناسب تهیه و تدوین شود. این امر کمک زیادی به یادگیری دانش‌آموزان و دانشجویان می‌کند و سبب تحقق اهداف نظام آموزشی می‌شود در غیر این صورت فرایند آموزشی و یادگیری مختل خواهد شد.

با توجه به اهمیت نقد و ارزشیابی و ارتباط دوسویه آن با شناسایی و تدوین معیارهای مطلوب کتاب درسی در پژوهش حاضر درصدد آن هستیم ضمن شناسایی منابع پرکاربرد علوم ارتباطات برای سرفصلهای دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد این رشته با کمک و نظرسنجی از استادان و متخصصان علوم ارتباطات به سؤالهای زیر پاسخ دهیم:

- (۱) منابع درسی پرکاربرد تألیفی رشته علوم ارتباطات از نظر ویژگیهای شکلی چه وضعیتی دارند؟
- (۲) منابع درسی پرکاربرد تألیفی رشته علوم ارتباطات از نظر ویژگیهای محتوایی چه وضعیتی دارند؟

پیشینه پژوهش

کتاب درسی یکی از مهم‌ترین منابع دانش است و دربردارنده مهم‌ترین مهارت‌هایی است که دانش‌آموزان و دانشجویان باید براساس برنامه درسی مصوب کسب کنند. (لاکتا^۲ و دراکولیک^۳، ۲۰۱۵). کتاب درسی کتابچه راهنمای آموزش و یا کتابی استاندارد در شاخه‌های خاصی از علم است (Schramm-Pate, 2010) یا به عنوان اثری استاندارد برای مطالعه موضوعی خاص است (Oxford dictionaries, 2017). در دایره‌المعارف تعلیم و تربیت^۴ (۲۰۰۸) به نقل از نوریان (۱۳۹۳) کتاب درسی اینگونه تعریف شده است: یک تعریف متداول آن است که کتاب درسی اثر

1. Mikk, Jaan.
2. Laketa.
3. Drakulic.
4. Encyclopedia of Education.

چاپ‌شده‌ای است که برای یک دوره و یا سال تحصیلی مهیا شده و دربردارنده حقایق و ایده‌ها درباره یک موضوع خاص است.» یونسکو (۲۰۰۵) کتاب درسی را ابزار اصلی یادگیری تلقی کرده که برای دستیابی به مجموعه خاصی از نتایج آموزشی طراحی و از متن تصویر و یا متن همراه با تصویر تشکیل شده است و به طور سنتی مجموعه چاپی و مجلدی است که آسان‌سازی توالی فعالیت‌های یادگیری را هدایت و راهنمایی می‌کند.

آرمند و ملکی (۱۳۹۱) در تعریف کتاب درسی دانشگاهی می‌گویند: کتاب درسی دانشگاهی کتابی است که طبق برنامه و اهدافی معین و با حجمی مشخص تدوین شده است و در دوره‌های آموزشی در درس‌های مختلف در آموزش عالی مورد استفاده استادان و دانشجویان قرار می‌گیرد و تفاوت آن با کتاب غیر درسی در این است که کتاب درسی دانشگاهی مخاطب خاص دارد و در تدوین و آموزش موضوعات درسی به کار می‌رود و دارای حجم معینی است و عمدتاً برخلاف کتب مرجع از ابتدا تا انتها مطالعه می‌شوند و در پایان دوره آموزشی از مطالب آنها ارزشیابی به عمل می‌آید.

اهمیت و نقش کتاب درسی در نظام آموزشی، ضرورت ارزشیابی این رسانه مهم را مورد توجه متخصصان قرار داده است به گونه‌ای که روش‌های مختلفی برای ارزشیابی کتاب‌های درسی مطرح گردیده است (نوریان، ۱۳۹۳). به اعتقاد امرانی^۱ (۲۰۱۱) ناشران برای جلب رضایت طیف گسترده‌ای از مخاطبان خود همیشه نیازمند ارزیابی کتاب‌هایشان هستند. ارزیابی کتاب درسی یکی از مهمترین فرایندهایی است که می‌تواند برای ناشران، استادان، به ویژه دانشجویان مفید باشد (کرمی‌فر و دیگران، ۲۰۱۴). بسیاری از صاحب‌نظران ارزشیابی را آخرین مرحله فرایند تدوین کتاب‌های درسی ذکر می‌کنند و اعتقاد دارند تکامل کتاب‌های درسی در گرو ارزشیابی نظام‌دار است (یارمحمدیان، ۱۳۷۹).

ارزیابان کتاب‌های درسی و متخصصان این حوزه روش‌های مختلفی را برای ارزشیابی کتاب‌های درسی پیشنهاد کرده‌اند. از جمله مهم‌ترین این روش‌ها می‌توان به استفاده از معیار اندازه‌گیری استاندارد با عنوان چک‌لیست اشاره کرد. مزیت استفاده از این ابزار این است که می‌توان تا حدودی اطمینان حاصل کرد که همه‌ی قضاوت‌ها براساس یک موضوع واحد و به صورت عینی انجام می‌شود. استفاده از چک‌لیست مناسب برای ارزشیابی کتاب فرایند ارزشیابی و انتخاب را اثربخش و قابل اعتماد می‌سازد (میکلی^۲، به نقل از جمالی‌زواره ۱۳۸۷).

1. Amrani.
2. Miekley.

بررسی و مطالعه پیشینه ارزیابی کتاب درسی نشان می‌دهد معیارهای استاندارد (چکلیست) زیادی برای ارزیابی و انتخاب کتاب درسی پیشنهاد شده است. در کشورهای دیگر چکلیست‌های متعددی وجود دارد از جمله چکلیست تاملینسون^۱ و میکالی^۱ که اغلب برای سنجش کتاب‌های درسی زبان است. طراحان چکلیست‌ها معتقدند استفاده از این چکلیست‌ها لزوماً به این معنا نیست که آنها به طور کامل در ارزیابی اعمال شود، بلکه می‌توان فقط بخش‌هایی از آنها را که به ارزیابی قسمت‌های مورد نظر مربوط می‌شود انتخاب کرد (رشیدی، ۱۳۸۵). نتیجه پژوهش نوریان (۱۳۹۳) نشان‌دهنده این امر است که توجه به تعدد روش‌های ارزشیابی کتاب‌های درسی و محدودیت‌ها و مزایای هر کدام بیانگر این مهم است که ارزشیابان کتاب‌های درسی باید با توجه به اهداف، سؤالات ارزشیابی و شرایط اجرای آن اقدام به انتخاب بهترین روش ارزشیابی کنند.

مؤسسه ملی توسعه آموزشی (NIED)^۲ کشور نامیبیا وابسته به وزارت آموزش^۳ این کشور در سال ۲۰۰۵ چهار جنبه برای ارزشیابی کتاب‌های درسی شناسایی و ارائه کرده است. ۱. ویژگی‌های ظاهری (پایایی متن، فونت و سایز، طرح و ساختار، قیمت)، ۲. محتوا (ارتباط متن با مهارت‌های مورد نیاز، ارتباط متن با دانش و فرهنگ روز، محتوای روشن و دقیق، فارغ بودن محتوای تعصبات غیرقابل پذیرش در علم، منعکس‌کننده آراء و عقاید گروه‌های مختلف جامعه در حد مناسب، دوری از کلیشه‌های جنسیتی، تشویق نگرش مثبت به محیط زیست و آلودگی هوا)، ۳. آموزشی (قابل فهم بودن محتوا برای مخاطب، بکارگیری مناسب از ابزار کمک‌آموزشی برای دانشجو و معلم مانند تمرین، سؤالات پایانی و ...، شیوه چینش محتوا متناسب با مخاطبان مختلف، تهیه محتوا با نگاه توسعه مهارت‌ها و آنالیز و حل مسائل، سهولت کاربرد و آموزش محتوا و ...). ۴. سطوح زبانی (تناسب سطح خوانایی با سطح درک و فهم مخاطبان، تعریف مفاهیم جدید در واژه‌نامه و یا در متن زمانی که برای اولین بار مورد استفاده قرار می‌گیرند).

محمود و دیگران (۲۰۰۹) به هشت شاخص کلی برای تعیین کتاب درسی باکیفیت اشاره کرده است: (۱) همخوانی با سیاست‌های برنامه درسی؛ (۲) قابلیت اطمینان و اعتبار متن؛ (۳) واژگان، تصاویر و طراحی مناسب؛ (۴) انسجام و هماهنگی متن در کل کتاب و در تقسیم‌بندی موضوعی؛ (۵) تشویق (متن) به آموزش خلاقانه و منتقدانه؛ (۶) دارا بودن قابلیت سنجش و ارزیابی؛ (۷) راهنمای کتاب و سایر مواد کمک آموزشی؛ (۸) تشویق به یادگیری با استفاده از معرفی منابع بیش‌تر.

1. Tomlinson.
2. National Institute for Educational Development (NIED).
3. Ministry of Education.

لاکتا و دراکولیک (۲۰۱۵) معتقدند کتاب‌های درسی باید مختصر، قابل فهم و به زبانی شیوا نگاشته شوند؛ با استفاده از روش‌شناسی سیستماتیک تنظیم شود؛ فصل‌ها و بخش‌های آن دارای ساختار و نظم منطقی باشند؛ از متن - تصویر و نقشه استفاده شود. به گونه‌ای که هماهنگی و انسجام درونی میان متن و تصاویر باشد. باید در نظر داشت «کتاب درسی ایده‌آل وجود ندارد بنابراین باید به طور مداوم به صورت نظری و کاربردی برای تهیه کتاب‌های درسی بهتر بکوشیم. دستیابی به این امر در گروه تشکیل کارگروه حرفه‌ای و خلاق با تخصص‌های مختلف است.»

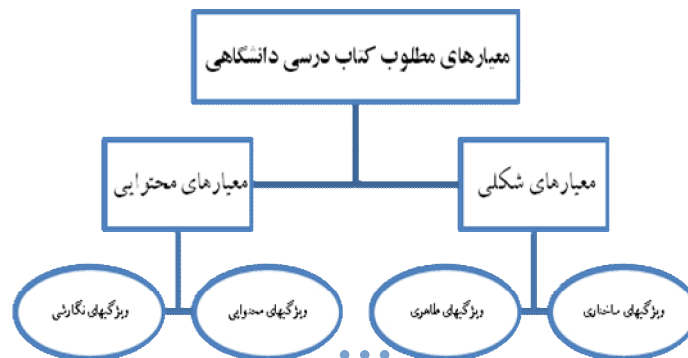
جمالی‌زواره (۱۳۸۷) در پژوهشی با عنوان بررسی معیارهای تألیف و تدوین کتاب‌های درسی مطلوب رشته‌های دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی کوشیده تا چارچوبی جامع از معیارهای تدوین و تألیف کتاب‌های درسی دانشگاهی در رشته‌های علوم تربیتی، روانشناسی و مشاوره ارائه کند و ویژگی‌هایی که در مطلوب بودن یک کتاب درسی تأثیرگذار است را در ۵ حیطه نگارشی، ساختاری، ظاهری، محتوایی و روانشناختی از دیدگاه مؤلفان برتر، صاحب‌نظران برنامه درسی و دانشجویان مورد توجه قرار دهد. برخی از نتایج حاصل از سؤالات چندگزینه‌ای از نظرسنجی دانشجویان به شرح زیر است:

- فاصله مناسب بین سطرها در کتاب درسی ۱ سانتی‌متر باشد.
- اندازه مناسب حروف برای متن کتاب درسی بین ۱۲-۱۳ سانتی‌متر باشد
- اندازه مناسب حروف برای عنوان‌های اصلی ۱۶-۱۸ سانتی‌متر باشد.
- بهترین شیوه تفکیک پاورقی از سایر عناصر متن استفاده از خط جداکننده است.
- بهترین مکان برای معادل‌نویسی لغات بیگانه در پاورقی کتاب است.
- بهترین شکل ارجاع‌دهی در پاورقی است.
- کتاب‌های درسی باید به زبان علمی (معیار) نوشته شوند.
- بهترین مکان برای درج تعریف اصطلاحات فنی و تخصصی پایان فصل است.
- در تدوین مطالب، دانش تخصصی و نیازهای دانشجویان اولویت دارد.
- نتایج یادگیری هر فصل به صورت اهداف رفتاری باشد.
- مناسب‌ترین محل درج سؤالات چالش‌برانگیز داخل متن و اول فصل است.
- سطح خوانایی (سهولت و دشواری مطالب) در کتاب‌های درسی متناسب با سطح مخاطب باشد.
- بهترین روش برای مشخص کردن نکات مهم و اصلی استفاده از حروف پررنگ و کادر پررنگ است. (جمالی‌زواره، ۱۳۸۷؛ به نقل از یارمحمدیان و دیگران، ۱۳۸۹).

حسینی و مطّور (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان نقدی بر کتابهای درسی دانشگاهی رشته علوم تربیتی در ایران ۸۰ کتاب پرکاربرد این رشته را با استفاده از چک‌لیست‌های نقد کتاب درسی دانشگاهی شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی مورد نقد و بررسی قرار داده است. براساس نتایج پژوهش نقاط قوت کتابهای درسی در بخش شکلی و محتوایی مواردی چون سلیس و قابل فهم بودن نگارش اثر، رعایت قواعد ویرایشی و نگارشی و معادل‌سازی مناسب و استفاده از اصطلاحات تخصصی است. از مهم‌ترین نقاط ضعف آنها در همین بخش‌ها نیز می‌توان به داشتن غلط‌های چاپی، نامناسب بودن طرح جلد، صحافی و کیفیت چاپ، و استفاده نکردن از ابزارهای علمی، و تطابق نداشتن با سرفصل‌های شورای عالی برنامه‌ریزی اشاره کرد. براساس یافته‌های این تحقیق کتاب‌های موجود رشته علوم تربیتی غالباً کتاب‌هایی دانشگاهی هستند تا کتاب‌های درسی دانشگاهی. بنابراین کاربرد آنها به عنوان کتاب درسی به تغییراتی ساختاری در محتوا نیاز دارد.

در بخشی از پژوهشی با عنوان نقد و ارزیابی کتاب‌های درسی دانشگاهی رشته علوم ارتباطات در ایران بر اساس معیارهای مطلوب کتاب درسی دانشگاهی به بررسی معیارهای مطلوب کتاب‌های درسی رشته ارتباطات از نگاه استادان و متخصصان این حوزه پرداخته شده است. در بررسی کتاب‌های درسی براساس مدل مفهومی ارائه شده در (شکل ۱) در معیار شکلی (بعد ظاهری و بعد ساختاری) و معیار محتوایی (بعد نگارشی و بعد محتوایی) عمل شده است (قراگوزلوف‌فرهاد، سلیمانی و آرمند، ۱۳۹۶). با توجه به اینکه معیار استاندارد می‌تواند همه ابعاد یک کتاب درسی را ارزیابی کند وجود ندارد، بنابراین در این پژوهش از استانداردهای مطلوب کتاب درسی استخراج شده در پژوهش قراگوزلوف‌فرهاد (۱۳۹۶) استفاده شده است. استانداردهای مطلوب کتاب درسی در قالب چهار چک لیست با عنوان معیارهای شکلی (بعد ظاهری چهارده معیار، بعد ساختاری سیزده معیار) و معیارهای محتوایی (بعد نگارشی یازده سؤال و بعد محتوایی دوازده سؤال) برای ارزیابی کتابهای درسی مورد استفاده قرار گرفته‌اند.

شکل ۱: مدل مفهومی معیارهای مطلوب کتاب درسی دانشگاهی



روش پژوهش

نوع پژوهش با توجه به هدف آن که بررسی میزان انطباق منابع پرکاربرد رشته علوم ارتباطات با معیارهای مطلوب کتاب‌های درسی دانشگاهی است از نوع کاربردی است. پژوهش‌های کاربردی این امکان را فراهم می‌کند تا بتوان مسائل مورد مطالعه را به صورت واقعی و عملی مورد بررسی قرار داد. همچنین با توجه به نوع جمع‌آوری داده‌ها پژوهش از نوع توصیفی است. تحقیق توصیفی شامل مجموعه روش‌هایی است که هدف آن‌ها توصیف کردن شرایط یا پدیده‌های مورد بررسی است و می‌تواند صرفاً برای شناخت بیشتر شرایط موجود یا یاری دادن به فرایند تصمیم‌گیری باشد (سرمد و دیگران، ۱۳۸۳). برای پاسخ به بخشی از سؤال‌های پژوهش نیز از روش تحلیل محتوا استفاده شده است. روش تحلیل محتوا روشی است کمی و کیفی که به طور عینی و نظام‌دار به تحلیل پیام‌های ارتباطی پرداخته و نتیجه‌گیری در مورد به وجود آورنده پیام، مخاطب آن و شرایط اجتماعی حاکم بر فرآیند ارتباط می‌پردازد (نوریان، ۱۳۸۱). برای بررسی سوابق و پژوهش‌های انجام‌شده درخصوص کتاب درسی، معیارهای مطلوب کتاب درسی و همچنین سابقه پژوهش‌های انجام شده در زمینه نقد و ارزیابی کتاب‌های درسی دانشگاهی به ویژه کتاب‌های درسی ارتباطات نیز از روش کتابخانه‌ای استفاده شده است. برای دریافت نظر استادان و متخصصان علوم ارتباطات از ابزار پرسشنامه استفاده شده است. در جامعه آماری، منابع درسی پرکاربرد معرفی شده از سوی استادان و متخصصان علوم ارتباطات برای سرفصل‌های دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد این رشته است که به صورت پرسشنامه حاوی سه سؤال باز انجام شده است. ویژگی مورد نظر کتاب‌هایی که در این پژوهش بررسی شده‌اند تألیفی بودن آنهاست. در این پژوهش براساس نتایج حاصل سه منبع پرکاربرد تألیفی مشخص شده است. جامعه آماری استادان و متخصصان علوم ارتباطات نیز به صورت هدفمند و از نوع مطلوب و کسانی که در دسترس بوده‌اند از میان اعضاء هیأت علمی دانشگاه‌های تهران، علامه طباطبایی، سوره، صداوسیما، دانشگاه آزاد اسلامی واحدهای تهران مرکز، علوم تحقیقات، تهران غرب و تهران شرق انتخاب شده‌اند. در این روش مواردی که از لحاظ هدف‌های تحقیق اطلاعات غنی‌تری دارند از روی قصد انتخاب می‌شوند (گال، ۱۳۸۴). تعداد افرادی که به پرسشنامه پاسخ دادند ۲۵ نفر بودند.

در انتخاب کتاب‌های درسی نیز از روش نمونه‌گیری هدفمند و بر مبنای کتاب‌های عام‌تر استفاده شده است. در این پژوهش کتاب‌های هدفمند آثاری هستند که نسبت به کتاب‌های دیگر بیش‌تر به عنوان منبع درسی به دانشجویان معرفی می‌شوند. با توجه به مطالب ارائه شده پژوهش از نوع کمی و کیفی است.

نتایج پژوهش

چک‌لیست مورد استفاده حاصل نتایج پژوهش فراگوزلوفرهاد (۱۳۹۶) در قالب پایان‌نامه کارشناسی ارشد است که در دو معیار شکلی (بعد ظاهری ۱۴ معیار، بعد ساختاری ۱۳ معیار) و معیار محتوایی (بعد نگارشی ۱۱ معیار و بعد محتوایی ۱۲ معیار) است. امتیازدهی براساس مقیاس لیکرت با حداکثر ۵ امتیاز و حداقل ۱ امتیاز است. بر این اساس کتابی، کتاب درسی مطلوب است که ۷۰ درصد امتیاز هر بعد را کسب کند. معیارهای مطلوب کتاب درسی از نگاه استادان و متخصصان ارتباطات به ترتیب در جدول‌های (شماره ۱-۴) ارائه شده‌اند.

جدول (۱) معیارهای تدوین کتاب درسی در بعد ظاهری

بسیار زیاد	زیاد	متوسط	کم	بسیار کم	ندارد	لزومی ندارد
						استفاده از جلد شومیز
						استفاده مناسب از رنگ (بیش از سه رنگ) در طرح جلد
						استفاده از قطع مناسب کتاب (قطع وزیری)
						استفاده از طرح جلد متناسب با محتوا و جلب نظر مخاطب
						استفاده از اندازه مناسب بین سطرها
						تناسب تعداد صفحات کتاب با میزان سرفصل
						استفاده از فونت مناسب حروف در متن
						استفاده از سایز مناسب حروف در متن
						استفاده از فونت مناسب حروف در تیترها
						استفاده از سایز مناسب حروف در تیترها
						استفاده از تصاویر، شکل‌ها، و نمودارها در متن
						استفاده از رنگ در تصاویر، شکلها و نمودارها
						تناسب بین حروف عنوان، متن و پاورقی به منظور تفکیک آنها
						استحکام صحافی

حداکثر امتیاز این بخش ۷۰ است. کتابی مطلوب است که بتواند ۷۰ درصد امتیاز یعنی ۴۹ را به دست آورد.

توضیحات لازم در خصوص جدول شماره (۱): جلد مناسب کتاب درسی شومیز است، قطع مناسب کتاب درسی وزیری است، رنگ مناسب طرح جلد بیش از سه‌رنگ باشد، تعداد صفحات کتاب درسی بر اساس هر سرفصل دو واحدی بین ۱۰۰ تا ۱۵۰ صفحه باشد، فونت مناسب متن به ترتیب

بی‌بدر و بی‌نازنین با سایز ۱۴ و ۱۳ و فونت مناسب برای تیترهای اصلی در کتاب درسی به ترتیب بی‌میترا و بی‌نازنین با سایز ۱۵ و ۱۴ است. استحکام صحافی شامل ۵ فاکتور است که با مشورت بخش چاپ و نشر سازمان مطالعه و تدوین (سمت) به دست آمده است. برای هر فاکتور ۱ امتیاز در نظر گرفته شده است. (مونتازو برش مناسب صفحات، جنس مقوای استفاده شده برای جلد، نوع کاغذ استفاده شده برای کتاب، کیفیت صحافی و چسب مورد استفاده برای عطف کتاب، کیفیت چاپ و نوع مرکب استفاده شده).

جدول (۲) معیارهای تدوین کتاب درسی در بعد ساختاری

مجموعی	تکرار	ص	ح	د	ب	ت	ن	ا	م	ت	م
											مقدمه در ابتدای کتاب
											فهرست کلی مطالب
											فهرست تفصیلی مطالب
											راهنمای مطالعه کتاب
											بیان اهداف جزئی در ابتدای هر فصل
											مقدمه در ابتدای هر فصل
											جمع‌بندی مطالب بحث‌شده در پایان هر فصل
											فهرست منابع و مآخذ مورد استفاده در پایان هر فصل
											معرفی منابع بیشتر برای مطالعه در پایان هر فصل
											واژه‌نامه موضوعی در پایان کتاب
											فهرست اسامی اعلام و اماکن در پایان کتاب
											در نظر گرفتن سؤال‌های چالش برانگیز در پایان هر فصل
											ارجاعات متن در پاورقی

حداکثر امتیاز این بخش ۶۵ است. کتابی مطلوب است که بتواند ۷۰ درصد امتیاز یعنی ۴۵.۵ را به دست آورد. مجموع حداکثر امتیاز معیارهای شکلی ۱۳۵ است. کتابی از نظر معیارهای شکلی (بعد ظاهری و بعد ساختاری) مطلوب است که ۷۰ درصد امتیاز معیارهای شکلی یعنی ۹۴.۵ را به دست آورد.

جدول (۳) معیارهای تدوین کتاب درسی در بعد نگارشی

درسی	بسیار	۱	۲	۳	زیاده	بسیار	کم
							تعریف اصطلاحات فنی، تخصصی و مفاهیم ناآشنا در انتهای هر فصل
							معادل نویسی فارسی برای لغات خارجی در پاورقی
							استفاده از سبک نگارشی متناسب با توانمندی‌های دانشجویان
							استفاده از نشانه‌گذاریهای مناسب در متن (، ؟ ! . و ...)
							تقسیم مطالب به قطعات و بخش‌های کوچک برای سازماندهی بهتر متن
							رعایت قواعد املاي فارسی
							رعایت دستور زبان فارسی
							سطح دشواری متن
							یکدستی و انسجام متن
							رعایت امانت در نقل قول‌ها
							طول مناسب جملات و پارگراف‌ها

حداکثر امتیاز این بخش ۵۵ است. کتابی مطلوب است که بتواند ۷۰ درصد امتیاز یعنی ۳۸.۵ را به دست آورد.

جدول (۴) معیارهای تدوین کتاب درسی در بعد محتوایی

درسی	بسیار	۱	۲	۳	زیاده	بسیار	کم
							استفاده از مطالب و ابزارهای متنوع برای شرح مطالب
							روزآمد بودن محتوا
							تناسب مطالب با یادگیری‌ها و تجارب قبلی دانشجویان
							ارتباط مطالب کتاب با سایر دروس رشته تحصیلی
							تناسب مطالب ارائه‌شده با زمان یادگیری در نظر گرفته شده برای هر درس
							تناسب محتوا با دانش تخصصی
							استفاده از مثال و نمونه برای توضیح مطالب
							میزان دقت در استناددهی و ارجاعات براساس اصول ارجاع‌دهی
							بیان پیش‌سازمان‌دهنده (مقدمه کلی درباره مطالب) در ابتدای هر فصل (به منظور تداوم یادگیری)
							رعایت نظم منطقی و انسجام مطالب در بین فصول (کل کتاب)
							رعایت نظم منطقی و انسجام مطالب در هر فصل
							مشخص کردن نکات مهم و کلیدی

حداکثر امتیاز این بخش ۶۰ است. کتابی مطلوب است که بتواند ۷۰ درصد امتیاز یعنی ۴۲ را به دست آورد. مجموع حداکثر امتیاز معیارهای محتوایی ۱۱۵ است. کتابی مطلوب است که بتواند ۷۰ درصد امتیاز معیارهای محتوایی یعنی ۸۰.۵ را به دست آورد.

در ادامه ۳ منبع پرکاربرد درسی تألیفی^۱ در دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد از نگاه استادان این رشته شناسایی شدند و با استفاده از چک‌لیست‌های ارائه‌شده مورد بررسی قرار گرفتند که نتایج این ارزشیابی در جدول‌های شماره (۵-۸) ارائه شده‌است:

جدول (۵) نتایج ارزشیابی میزان تحقق ویژگی‌های ظاهری در کتاب‌های مورد بررسی

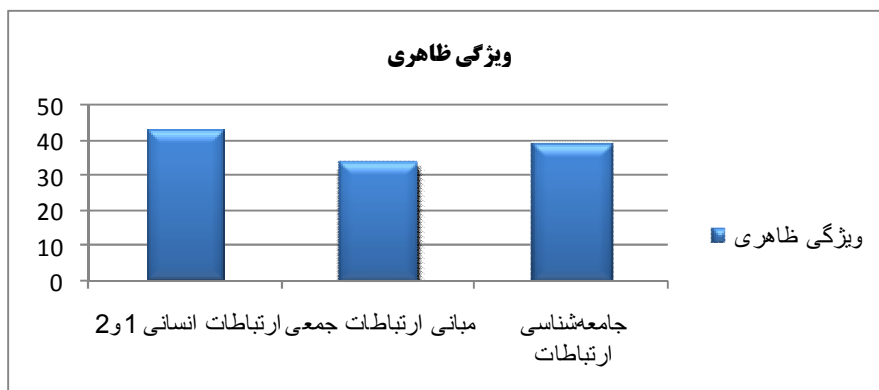
جامعه‌شناسی ارتباطات	مبانی ارتباطات جمعی	ارتباطات انسانی ۱ و ۲	
۵	۵	۵	استفاده از جلد شومیز
۱	۰	۳	استفاده مناسب از رنگ (بیش از سه رنگ) در طرح جلد
۵	۵	۵	استفاده از قطع مناسب کتاب (قطع وزیری)
۰	۰	۲	استفاده از طرح جلد متناسب با محتوا
۳	۳	۳	استفاده از اندازه مناسب بین سطرها
۴	۲	۲	تناسب تعداد صفحات کتاب با میزان سرفصل
۳	۳	۳	استفاده از فونت مناسب حروف در متن
۴	۴	۴	استفاده از سایز مناسب حروف در متن
۳	۳	۳	استفاده از فونت مناسب حروف در تیترها
۴	۴	۴	استفاده از سایز مناسب حروف در تیترها
۰	۱	۳	استفاده از تصاویر، شکل‌ها، و نمودارها در متن
۰	۰	۰	استفاده از رنگ در تصاویر، شکل‌ها و نمودارها
۳	۳	۳	تناسب بین حروف عنوان، متن و پاورقی به منظور تفکیک آنها
۴	۱	۳	استحکام صحافی
۳۹	۳۴	۴۳	جمع کل

^۱ ارتباطات انسانی ۱ و ۲، علی اکبر فرهنگی، ۱۳۷۴، تهران: مؤسسه خدمات فرهنگی رسا.

مبانی ارتباطات جمعی، محمد دادگران، ۱۳۷۴، تهران: فیروزه.

جامعه‌شناسی ارتباطات اصول و مبانی، باقر ساروخانی، ۱۳۶۷، تهران: اطلاعات.

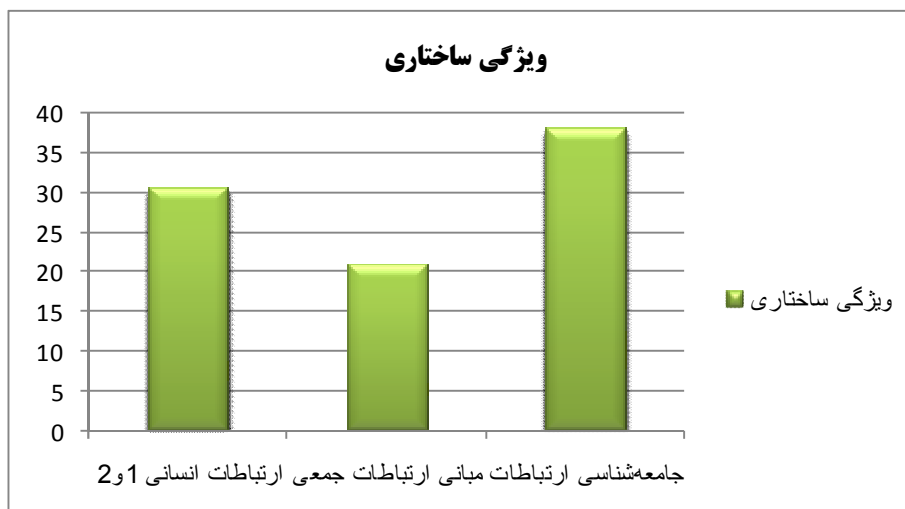
نمودار (۱) نتایج ارزشیابی میزان تحقق ویژگیهای ظاهری در سه کتاب



جدول (۶) نتایج ارزشیابی میزان تحقق ویژگی‌های ساختاری در کتاب‌های مورد بررسی

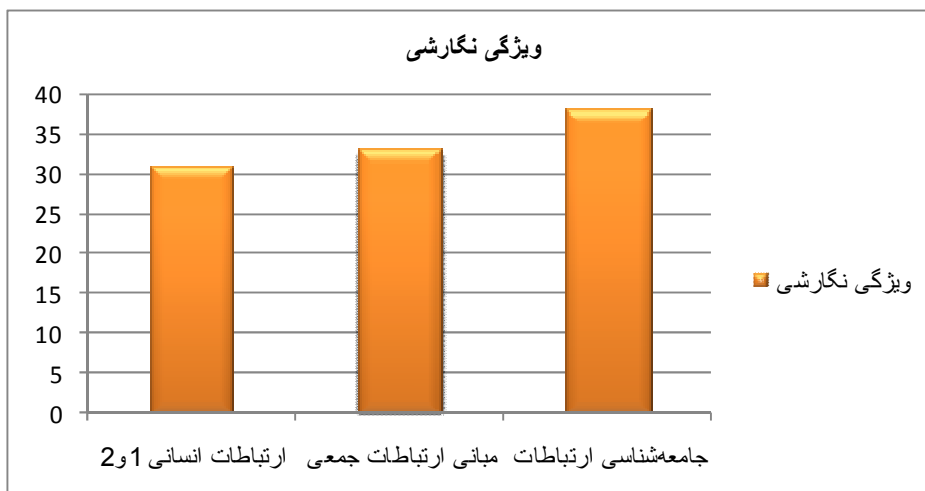
جامعه‌شناسی ارتباطات	مبانی ارتباط جمعی	ارتباطات انسانی ۱	
۵	۵	۵	مقدمه در ابتدای کتاب
۵	۵	۵	فهرست کلی مطالب
۲	۲	۳	فهرست تفصیلی مطالب
۰	۰	۰	راهنمای مطالعه کتاب
۰	۰	۵	بیان اهداف جزئی در ابتدای هر فصل
۳	۴	۴	مقدمه در ابتدای هر فصل
۵	۰	۰	جمع‌بندی مطالب بحث‌شده در پایان هر فصل
۰	۵	۵	
۴	۰	۰	
۵	۰	۵	
۰	۰	۰	
۴	۰	۰	
۵	۰	۰	
۳۸	۲۱	۳۲	

نمودار (۲) نتایج ارزشیابی میزان تحقق ویژگیهای ساختاری در سه کتاب



جدول (۷) نتایج ارزشیابی میزان تحقق ویژگیهای نگارشی در کتابهای مورد بررسی

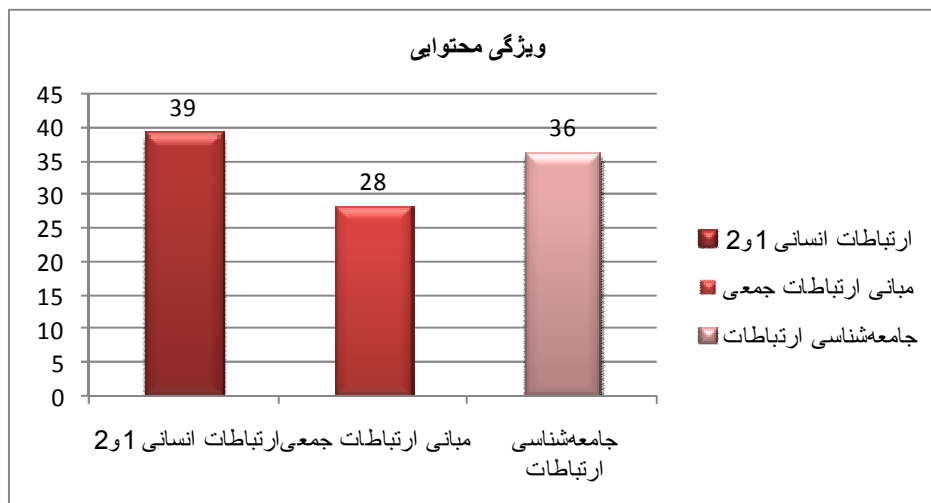
جامعه‌شناسی ارتباطات	مبانی ارتباط جمعی	ارتباطات انسانی ۲ و ۱	
۴	۱	۰	تعریف اصطلاحات فنی، تخصصی و مفاهیم ناآشنا در انتهای هر فصل
۲	۲	۳	معادل نویسی فارسی برای لغات خارجی در پاورقی
۲	۴	۳	استفاده از سبک نگارشی متناسب با توانمندی‌های دانشجویان
۲	۲	۲	استفاده از نشانه‌گذاری‌های مناسب در متن (، ، ! ، ؟ و ...)
۴	۲	۲	تقسیم مطالب به قطعات و بخش‌های کوچک برای سازماندهی بهتر متن
۴	۴	۴	رعایت قواعد املای فارسی
۳	۲	۳	رعایت دستور زبان فارسی
۳	۲	۳	سطح دشواری متن
۴	۴	۴	یکدستی و انسجام متن
۴	۴	۴	رعایت امانت در نقل قول‌ها
۳	۳	۲	طول مناسب جملات و پاراگراف‌ها
۳۸	۳۳	۳۱	جمع کل



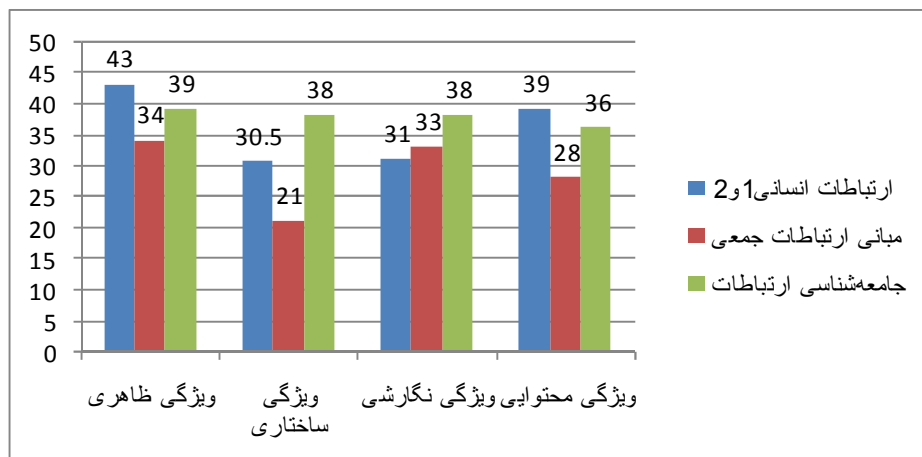
جدول (۸) نتایج ارزشیابی میزان تحقق ویژگی‌های محتوایی در کتاب‌های مورد بررسی

جامعه‌شناسی ارتباطات	مبانی ارتباطات جمعی	ارتباطات انسانی و	
۱	۱	۳	استفاده از مطالب و ابزارهای متنوع برای شرح مطالب
۳	۳	۳	روزآمد بودن محتوا
۲	حذف	۴	تناسب مطالب با یادگیری‌ها و تجارب قبلی دانشجویان
۴	۴	۴	ارتباط مطالب کتاب با سایر دروس رشته تحصیلی
۴	۲	۲	تناسب مطالب ارائه‌شده با زمان یادگیری در نظر گرفته شده برای هر درس
۴	۴	۴	تناسب محتوا با دانش تخصصی
۱	۲	۴	استفاده از مثال و نمونه برای توضیح مطالب
۳	۳	۳	میزان دقت در استناددهی و ارجاعات براساس اصول ارجاع‌دهی
۲	۲	۴	بیان پیش‌سازمان‌دهنده (مقدمه کلی درباره مطالب) در ابتدای هر فصل (به منظور تداوم یادگیری)
۴	۳	۴	رعایت نظم منطقی و انسجام مطالب در بین فصول (کل کتاب)
۴	۳	۴	رعایت نظم منطقی و انسجام مطالب در هر فصل
۲	۱	۰	مشخص کردن نکات مهم و کلیدی
۳۶	۲۸	۳۹	جمع کل

توضیح: معیار شماره ۳ به دلیل اینکه سرفصل مبانی ارتباط جمعی پیش‌نیاز ندارد از معیارهای سنجش کتاب مذکور حذف شد.
نمودار (۵) مقایسه نتایج ارزشیابی کتاب‌های درسی ارزشیابی شده به تفکیک ابعاد



نمودار (۵) مقایسه نتایج ارزشیابی کتاب‌های درسی ارزشیابی شده به تفکیک ابعاد



از لحاظ ظاهری هیچ کدام از سه کتاب نتوانستند ۷۰ درصد از امتیاز این بعد از معیارهای شکلی را کسب کنند. با این حال کتاب ارتباطات انسانی ۱ و ۲ با کسب امتیاز ۴۳ در مجموع از دو کتاب دیگر شرایط بهتری دارد.

از لحاظ ساختاری هیچ کدام از سه کتاب نتوانستند ۷۰ درصد از امتیاز این بعد از معیارهای شکلی را کسب کنند. با این حال کتاب جامعه‌شناسی ارتباطات در مجموع از دو کتاب دیگر شرایط بهتری دارد.

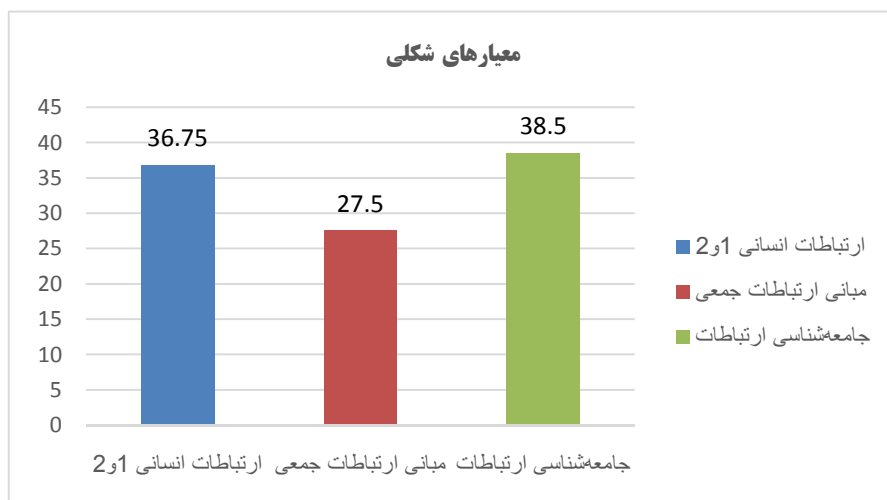
از لحاظ نگارشی کتاب جامعه‌شناسی ارتباطات با ۰.۵ امتیاز کم‌تر از حد نصاب این بعد از معیارهای کتاب درسی شرایط مناسبی دارد.

از لحاظ محتوایی هیچ کدام از سه کتاب نتوانستند ۷۰ درصد از امتیاز این بعد از معیارهای محتوایی را کسب کنند. با این حال کتاب ارتباطات انسانی ۲۰.۱ با کسب امتیاز ۳۹ مجموع از دو کتاب دیگر شرایط بهتری دارد.

از لحاظ معیارهای شکلی هیچ کدام از سه کتاب نتوانستند ۷۰ درصد از امتیاز این بعد از معیارهای شکلی را کسب کنند. با این حال کتاب جامعه‌شناسی ارتباطات با امتیاز ۷۷ در مجموع از دو کتاب دیگر شرایط بهتری دارد.

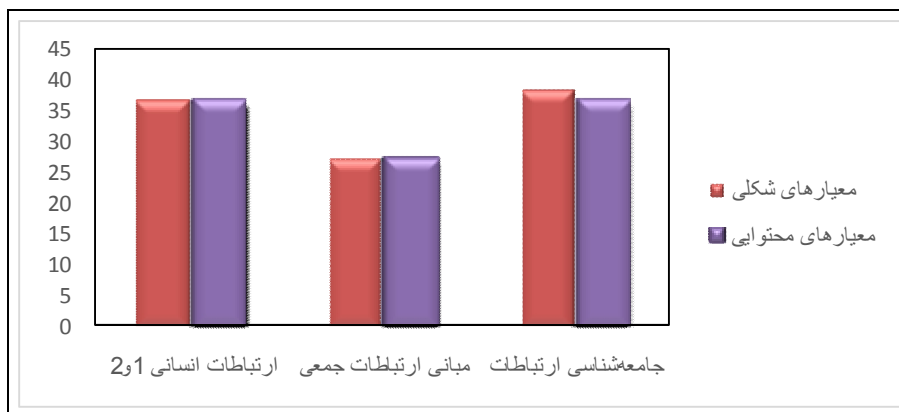
لحاظ معیارهای محتوایی هیچ کدام از سه کتاب نتوانستند ۷۰ درصد از امتیاز این بعد از معیارهای شکلی را کسب کنند. با این حال کتاب جامعه‌شناسی ارتباطات با امتیاز ۷۴ در مجموع از دو کتاب دیگر شرایط بهتری دارد.

نمودار (۶) نتایج ارزشیابی میزان تحقق معیارهای شکلی



از لحاظ معیارهای شکلی هیچ کدام از سه کتاب نتوانستند ۷۰ درصد از امتیاز این بعد از معیارهای شکلی را کسب کنند. با این حال کتاب جامعه‌شناسی ارتباطات با امتیاز ۷۷ در مجموع از دو کتاب دیگر شرایط بهتری دارد.

نمودار (۸) مقایسه نتایج ارزشیابی کتابها به تفکیک معیارها



کتاب جامعه‌شناسی ارتباطات در مجموع با امتیاز ۱۵۱ در مقایسه با ۷۰ درصد امتیاز کل معیارهای شکلی و محتوایی یعنی امتیاز ۱۷۵ از دو کتاب دیگر در شرایط بهتری قرار دارد.

نتیجه‌گیری

کتاب درسی علاوه بر توسعه توانایی خواندن و نوشتن قابلیت ایجاد و تشویق به تفکر انتقادی، خلاق و مستقل را دارد. این ویژگی و قابلیت در صورتی امکانپذیر است که فرایند تهیه و تدوین کتابهای درسی از ابتدا براساس استانداردهای ضروری و مطلوب کتاب درسی انجام شود و در ادامه این فرایند و در جهت تکامل آن یک سیستم ارزشیابی نظامدار تعریف و مورد استفاده قرار گیرد. در این مقاله برای ارزشیابی کتابهای پرکاربرد رشته ارتباطات از معیارهای استاندارد شکلی (بعد ظاهری چهارده معیار، بعد ساختاری سیزده سؤال) و معیار محتوایی (بعد نگارشی یازده سؤال و بعد محتوایی دوازده سؤال) استفاده شده است. این معیارها براساس نتایج پژوهشی با عنوان نقد و ارزیابی کتاب‌های درسی دانشگاهی رشته علوم ارتباطات در ایران بر اساس معیارهای مطلوب کتاب درسی دانشگاهی (قراگوزلو فرهاد، ۱۳۹۶) به دست آمده است.

نتایج حاصل از پژوهش نشان می‌دهد از لحاظ معیارهای شکلی هیچ کدام از سه کتاب «ارتباطات انسانی ۱ و ۲»، «مبانی ارتباطات جمعی» و «جامعه‌شناسی ارتباطات اصول و مبانی» نتوانستند ۷۰ درصد از امتیاز معیارهای شکلی را کسب کنند. با این حال کتاب «جامعه‌شناسی ارتباطات اصول و مبانی» با امتیاز ۷۷ از ۹۴٫۵ در مجموع از دو کتاب دیگر شرایط مطلوب‌تری دارد. از لحاظ معیارهای محتوایی هیچ کدام از سه کتاب مذکور نتوانستند ۷۰ درصد از امتیاز این بعد از معیارهای محتوایی را کسب کنند. با این حال کتاب «جامعه‌شناسی ارتباطات اصول و مبانی» با امتیاز ۷۴ از ۸۰٫۵ در مجموع از دو کتاب دیگر شرایط مطلوب‌تری دارد. در جمع‌بندی نهایی کتاب جامعه‌شناسی ارتباطات اصول و مبانی

در مجموع با امتیاز ۱۵۱ در مقایسه با ۷۰ درصد امتیاز کل معیارهای شکلی و محتوایی یعنی امتیاز ۱۷۵ از دو کتاب دیگر در شرایط مطلوب‌تری قرار دارد.

نتایج حاصل از پژوهش گویای آن است استادان و مؤلفان کتاب درسی دانشگاهی با معیارهای کتاب درسی آشنایی ندارند و یکی از دلایل تنوع سلیقه در تهیه و تدوین کتاب‌های درسی نبود معیارها و استانداردهای ضروری کتاب درسی مطلوب به صورت مدوّن است. با توجه به اهمیت معیارها و استانداردهای کتاب درسی و نقش مهم آن در ایفای نقش و رسالت کتاب درسی پیشنهاد می‌شود استانداردهای ضروری کتاب درسی به صورت عام و تخصصی در رشته‌های مختلف دانشگاهی شناسایی، تهیه و تدوین شود و در دسترس استادان و مؤلفان کتاب‌های درسی قرار گیرد و واحدهای دانشگاهی با برگزاری کارگاه‌های آشنایی با کتاب درسی دانشگاهی و ویژگی‌های آن استادان و مؤلفان را یاری رسانند. باتوجه به اینکه پژوهش حاضر صرفاً منابع تخصصی اصلی رشته ارتباطات را بررسی کرده پژوهش مشابهی در سایر گرایش‌های این رشته نیز انجام شود.

منابع

۱. آرمند، محمد؛ ملکی، حسن (۱۳۹۱). مقدمه‌ای بر شیوه طراحی و تألیف کتاب درسی دانشگاهی، تهران: سمت.
۲. حسینی، سید محمد حسین؛ مطّور، معصومه (۱۳۹۱). نقدی بر کتاب‌های درسی دانشگاهی رشته علوم تربیتی در ایران، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ش ۲۶، صص ۱۱۹-۱۴۲.
۳. جمالی زواره بتول (۱۳۸۷). بررسی معیارهای تألیف و تدوین کتاب‌های درسی مطلوب رشته‌های دانشکده های علوم تربیتی و روان‌شناسی از نظر صاحب‌نظران برنامه درسی، مؤلفان برترو دانشجویان سال آخر کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان: دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
۴. رشیدی، ناصر (۱۳۸۵). چهارچوبی جامعه برای ارزیابی کتب درسی دانشگاهی، مندرج در: کتاب درسی دانشگاهی (۲): فناوری اطلاعات و ارزیابی، تهران: سمت.
۵. سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، اله (۱۳۸۳). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، تهران: آگاه.
۶. گال، مردیت و دیگران (۱۳۸۴). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی، ترجمه احمدرضا نصر، تهران: سمت و دانشگاه شهید بهشتی.
۷. قراگوزلوفرهاد، زهرا (۱۳۹۶). نقد و ارزیابی کتاب‌های درسی دانشگاهی رشته علوم ارتباطات در ایران بر اساس معیارهای مطلوب کتاب درسی دانشگاهی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران غرب: دانشکده علوم انسانی.
۸. لیپونیکا، مری آلن (۱۳۸۵). نحوه نگارش و تهیه کتاب درسی دانشگاهی، ترجمه مریم جابر و همکاران، تهران: سمت.

۹. میک، یان (۲۰۰۰). پژوهش و نگارش کتاب درسی، ترجمه شهروز مرادزاده و رامین گلشایی، ۱۳۹۳، تهران: سمت.
۱۰. نوریان، محمد (۱۳۸۱). تحلیل محتوای رسانه‌های آموزشی، تهران: آموزش امیر.
۱۱. نوریان، محمد (۱۳۹۳). روش‌های ارزشیابی کتاب‌های درسی دانشگاهی، مزایا و محدودیت‌ها، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ش ۳۳، صص ۱-۱۷.
۱۲. همایون‌پور، هرمز (۱۳۸۸). ضرورت و فواید نقد. عیار نقد (مجموعه مقالاتی در حوزه مبانی نظری نقد به قلم گروهی از نویسندگان)، گردآوری علی اوجبی، دفتر اول. تهران: خانه کتاب.
۱۳. یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۷۹). اصول برنامه‌ریزی درسی، ماهیت برنامه‌ریزی درسی - مبانی فلسفی، روانشناختی و جامعه‌شناسی برنامه، ارزشیابی برنامه، تحلیل محتوای برنامه یا کتاب درسی. انتشارات یادواره کتاب.
۱۴. یارمحمدیان، محمدحسین؛ آرمند، محمد؛ زارعی، هاجر (۱۳۸۹). ارزیابی کتابهای درسی دانشگاهی علوم انسانی براساس شاخص‌های مطلوب کتاب‌های درسی دانشگاهی، عیار، ش ۲۳، صص ۳۶-۵۸.
15. Amrani, F. (2011). The process of evaluation: a publisher's view. In Tomlinson, B. (Ed.), *Materials development in language teaching (2th edition)*: Cambridge University Press, 267-295.
16. <https://en.oxforddictionaries.com/definition/textbook>.
17. Laketa, S., & Drakulić, D. (2015). Quality of Lessons in Traditional and Electronic Textbooks. *Interdisciplinary Description of Complex Systems*, 13(1), 117-127.
18. Karamifar, M., Barati, H., & Youhanaee, M. (2014). Local evaluation criteria for global textbooks: a case study from Iran. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(5), 923-930.
19. Mahmood, K. (2010). Textbook evaluation in Pakistan: Issue of conformity to the national curriculum guidelines. *Bulletin of Education and Research*, 32(1), 15-36.
20. Mahmood, K., Iqbal, M. Z., & Saeed, M. (2009). Textbook evaluation through quality indicators: The case of Pakistan. *Bulletin of Education and Research*, 31(2), 1-27.
21. Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Unesco.
22. Sikorova, Z. (2011). The role of textbooks in lower secondary schools in the Czech Republic. *ARTEM e-Journal*, 4(2), 1-22.
23. Schramm-Pate, Susan (2010). Textbooks, In: Kridel, C. (Ed.). (2010). *Encyclopedia of curriculum studies* (Vol. 1). Sage.
24. Unesco (2005). *A comprehensive strategy for Textbooks and Learning Materials*, Unesco. Paris.
25. Unesco, (2008). Pakistan curriculum Design and Development. Retrieved on 23 August 2009 from [www.ibe.unesco.org/Regional/Asian Network pdf/ndreppk.pdf](http://www.ibe.unesco.org/Regional/Asian%20Network/pdf/ndreppk.pdf)
26. Unesco International Bureau of Education (IBE), (2013). *Glossary of curriculum terminology*, Geneva: Unesco IBE.



Reviewing and Evaluating Widely Used University Textbooks in the Field of Communication Science Based on the Standards of University Textbooks

Zahra GharagozlooFarhad¹

M.A. of Social Communication Science, College of Humanities, Islamic Azad University, Tehran (west), Iran.

NedaSoleimani

Member of faculty of Social Communication Sciences, Islamic Azad University, Tabriz, Iran.

Mohammad Armand²

Assistant Professor, Member of faculty of SAMT

This study aims to review and evaluate the widely used university textbooks in the field of communication science on the basis of university textbooks criteria, including formal criteria (physical appearance and structure) and content criteria (writing and substance). These criteria have been developed according to the opinion of communication science professors and experts. This study is an applied research, and has been carried out through qualitative, quantitative and descriptive methods. Library method was used for data collection. The research tools included questionnaire and content analysis. The statistical population of this research includes widely used resources that have been introduced by communication science professors and experts for undergraduate and postgraduate courses of this field. The questionnaire contained three open questions. On the basis of the results, 3 widely used resources were determined. The statistical population of the communication science professors and experts was selected purposefully from available faculty members of Tehran University, Allameh Tabataba'i University, Sura University, Iran Broadcasting University, Islamic Azad University (including Central Tehran Branch, Research and Sciences Branch, West Tehran Branch, and East Tehran Branch). The results show that none of the three selected books (Human communication 1 & 2, The Foundations of Mass Communication, and Sociology of Communications: Principles and Foundations) could reach 70 percent of the scores of the formal criteria; however, the book Sociology of Communications: Principles and Foundations scored 77 of the 94.5, so its formal features are more appropriate than that of the other two books. None of the three selected books could reach 70 percent of the scores of the content criteria; however, the book Sociology of Communications: Principles and Foundations scored 74 of 80.5, so its content is more appropriate than that of the other two books. In sum, the book Sociology of Communications: Principles and Foundations scored 151 of 175, regarding the 70 percent scores of the formal and content criteria, so its form and content are more appropriate than that of the other two books.

Keywords: Communication Science, Textbook, Desirable Criteria for Textbook, Widely Used Resources, Content Criteria, Formal Criteria.

¹ E-mail: farhad98m@yahoo.com

² mohammadarmand@yahoo.com



شاخص‌های ارزیابی محتوایی و شکل ظاهری کتاب «تاریخ الأدب العربی (العصر الجاهلی) اثر شوقی ضیف»

اسحاق رحمانی^۱

دانشیار گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه شیراز،
شیراز، ایران

حانیه ظفرآبادی

دانشجوی دکتری گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه شیراز،
شیراز، ایران

با وجود گسترش امکانات آموزشی برای تدریس در رشته زبان و ادبیات عربی، هنوز هم کتاب از رسمی-ترین منابع اطلاع‌رسانی به شمار می‌آید. و نقش اساسی و مهمی در یادگیری مطالب و خصوصاً تاریخ ادبیات دارد. برخورداری از بهره‌وری در تألیف کتاب‌های درسی دانشگاهی، نیازمند ارزیابی و نقد مداوم آن‌ها و تلاش برای رفع نقاط ضعف است. در این مقاله با روش توصیفی-تحلیلی، شاخص‌های ارزیابی شکل ظاهری و محتوایی کتاب «تاریخ الأدب العربی (العصر الجاهلی)» اثر شوقی ضیف، که از منابع اصلی تاریخ ادبیات است، بررسی می‌شود. در نهایت این مقاله به نقاط ضعف و قوت کتاب شوقی ضیف می‌رسد. غیر از ضعف‌هایی مانند حجم غیر متعارف کتاب، کیفیت نامطلوب صفحه‌آرایی، می‌توان گفت که شاخصه‌های ظاهری رعایت شده‌است، اما در خصوص شاخص‌های ارزیابی محتوایی، کتاب نیازمند بازنگری دوباره است. باشد که مؤلفان و ناشران با در نظر گرفتن این موارد به بهره‌وری بیشتر در دانشجویان رشته عربی از این کتاب به عنوان یکی از اصلی‌ترین منابع مطالعه تاریخ، کمک کند.

واژه‌های کلیدی: شاخص‌های ارزیابی، شکل ظاهری، محتوا، تاریخ ادبیات، شوقی ضیف.

^۱ esrahmani@yahoo.com

مقدمه

فعالیت‌های علمی و تولید آثار و منابع آن، زیباترین و سودبخش‌ترین قسمت زندگی انسان است. اگر بررسی پیوسته فعالیت‌های زندگی ضرورت دارد، تحقیق درباره فعالیت‌های علمی و تلاش برای بهبود اصلاح واقعی آن‌ها نیز لازم است. کتاب درسی مهم‌ترین محصول نظام برنامه‌ریزی درسی است. این‌که این محصول چه خصوصیتی دارد، تا چه حد برای تدریس در مراکز آموزشی مناسب است و چه ایرادات و کاستی‌هایی بر آن مترتب است، امری نیازمند نقد و بررسی است. بنابراین این مقاله با هدف شناسایی نقاط قوت و ضعف کتاب‌های درسی دانشگاهی رشته زبان و ادبیات عربی در دو بخش: شکل ظاهری و محتوایی به نقد این کتاب می‌پردازد.

رعایت معیارهای ارزیابی شکل ظاهری و محتوایی، از مسائل مهم و کلیدی در تدوین کتب درسی دانشگاهی محسوب می‌شود و تأثیر بسزایی در یادگیری دانشجویان و ایجاد انگیزه برای مطالعه آن دارد. بررسی محتوای کتاب‌های درسی گروه‌های زبان و ادبیات عربی دانشگاه‌های ایران و دریافت میزان تطابق محتوای این کتاب‌ها با معیارها و اصول تدوین کتاب‌های درسی می‌تواند راه‌گشای اصلاح این کتاب‌ها یا تدوین کتاب‌هایی با رعایت استانداردهای لازم باشد. از این‌رو پژوهش در این زمینه به‌ویژه با توجه به تعدد گروه‌های عربی در دانشگاه‌های ایران و گستردگی تدریس برخی کتاب‌ها ضرورت دارد. در این مقاله کتاب «تاریخ‌الأدب العربی (العصر الجاهلی)» اثر شوقی ضیف که از جمله کتاب‌های درس ادبیات رشته زبان و ادبیات عربی است و در سطح گسترده‌ای در دانشگاه‌های ایران تدریس می‌شود، نقد و بررسی شده است.

اگرچه این اثر کتابی جامع است، اما با اشکالاتی از نظر شاخص‌های محتوایی و ظاهری مواجه است. این مقاله می‌کوشد با بررسی این دو شاخص، ایرادهای وارد بر آن را بیان کند. در این مقاله دو ویژگی ظاهری محتوایی در چندین مقوله در نظر گرفته شده که در ادامه به آن‌ها اشاره خواهد شد. به این ترتیب کتابی کارآمد و اثربخش است که بتواند پدیدآور را تبیین کند و بیانگر اهداف مؤلف باشد. بنابراین کتابی که سهم قابل قبولی از این ویژگی‌ها در آن یافت شود، به چنین اهدافی دست خواهد یافت. کتاب اثربخش به خوبی با مخاطب ارتباط برقرار می‌سازد و انگیزه او را در پیگیری موضوع تقویت می‌کند. آنچه در این فرایند ارتباطی و انگیزشی نقش‌آفرین است، علاوه بر محتوای علمی، شکل ظاهری است که دارد.

پیش از این مقالات بسیاری در زمینه بررسی شاخصه‌های ارزیابی کتب درسی نگاشته شده است. از جمله پژوهشی که به وسیله احمد رضی در سال ۱۳۸۸، با عنوان «شاخص‌های ارزیابی و نقد کتاب‌های درسی دانشگاهی» در مجله سخن سمت انتشار یافته است و یا مقاله‌ای که حجت رسولی و علی عدالتی

نسب در سال ۱۳۹۰، با عنوان «بررسی و نقد کتاب‌های درسی دانشگاهی: نمونه: جواهرالبلاغه» نوشتند و در خصوص نقد آثار شوقی ضیف نیز پژوهش‌هایی صورت گرفته است. از جمله: «ترجمه و بررسی کتاب الادب‌العربی المعاصر فی مصر» که علی اسلامی در سال ۱۳۹۴ منتشر کرده است. ولی در خصوص بررسی انواع شاخص‌های ارزیابی در آثار شوقی ضیف هنوز پژوهشی انجام نشده و در این مقاله، نویسنده در پی پاسخ‌گویی به سؤالات زیر است:

۱. شاخص‌های محتوایی و ظاهری در کتاب پیش‌رو به چه صورت است؟ ۲. نقاط ضعف و قوت

کتاب در چه مواردی است؟

این مقاله با روش توصیفی-تحلیلی به بررسی دو شاخص محتوایی و شکل ظاهری در کتاب تاریخ الأدب‌العربی (العصر الجاهلی) اثر شوقی ضیف می‌پردازد.

شاخص‌های ارزیابی شکل ظاهری

کتاب درسی ابزار کار دانشجویان و دانشجوستان و دانشجویمان حداقل یک نیم‌سال تحصیلی با آن سروکار دارند. جذابیت ظاهری کتاب با توجه به خصوصیات روحی و سلیق دانشجویان از اهمیت خاصی برخوردار است و از جهت برانگیزانندگی در امر یادگیری مؤثر است. بررسی موارد زیر می‌تواند در ارزیابی شکل ظاهری کتاب مد نظر قرار گیرد.

حجم کتاب نباید غیر متعارف باشد. باید شمار صفحات متناسب با محتوای کتاب و درس باشد. می‌توان گفت برای هر واحد درسی، میانگین حدود یکصد صفحه مناسب است. (رضی، ۱۳۸۸: ۲۸). تعداد صفحات کتاب شوقی ضیف، به عنوان یک کتاب درسی دانشگاهی، کمی زیاد است و ممکن است به خاطر همین حجم زیاد، خواننده کیفیت را فدای کمیت کند. یعنی شاید زمان امتحان، در تلاش برای مطالعه کل کتاب، از درک درست مطالب باز ماند. البته این اشکال زمانی بر کتاب شوقی ضیف وارد است که از آن به عنوان یک واحد درسی استفاده شود ولی اگر آن را منبعی برای مطالعه سیر تاریخ ادبیات، در نظر بگیریم، حجم صفحات آن نه تنها زیاد نیست، بلکه حتی قابل افزایش نیز هست. از محاسنی که این کتاب دارد، وجود تناسب میان حجم صفحات هر فصل با فصل‌های دیگر است که نشان‌دهنده طبقه‌بندی درست مطالب و فصل‌بندی منطقی کتاب است. با وجود حجم زیاد کتاب، تناسب میان حجم فصل‌ها رعایت شده است.

کیفیت حروف‌نگاری (تایپ) از عوامل جذابیت کتاب است. برای مثال استفاده از حروف متفاوت در متن (تفاوت نوع حروف، اندازه حروف و رنگ حروف) جهت برجسته‌کردن برخی از نکات علاوه بر آنکه توجه دانشجو را به نکات اصلی متن جلب می‌کند، موجب چشم‌نوازی صفحات کتاب می‌شود. (همان: ۲۸). کیفیت تایپ در کتاب شوقی ضیف از مسائل قابل توجه است. تفاوت در حروف‌نگاری

اشعاری که نویسنده به عنوان شاهد مثال آورده و نیز تفاوت فونت اسم کتاب‌ها و بزرگ‌تر بودن سایز حروف، به درستی رعایت شده‌است.

کیفیت صفحه‌آرایی: صفحه‌آرایی کتاب شبیه طراحی ساختمان است. گرافیک با مشورت و پیراستار و تأمل در فهرست مطالب کتاب و فصل‌بندی مشخص می‌کند که در آغاز هر فصل -که همچون اتاقی است- چه درگاه و دری بسازد تا خواننده با دیدن آن احساس کند که وارد فضای جدیدی شده‌است. (انوری و پشت‌دار، ۱۳۷۷: ۱۰). در کیفیت صفحه‌آرایی عواملی چند مانند حاشیه، فاصله بین سطرها و تصویر و اشکال اثرگذار هستند. منظور از حاشیه فضایی خالی است که در چهار طرف نوشته باید در نظر گرفته شود. «قاعده کلی این است که حداقل میزان حاشیه در سمت بالا و چپ ۱/۵ سانتی‌متر و حاشیه سمت راست به دلیل این که صحافی می‌شود ۲/۵ سانتی‌متر باشد.» (میرزاییان، ۱۳۸۵: ۶۵). در مورد فاصله میان سطرها نیز باید گفت که فاصله کم باعث خستگی چشم می‌شود و فاصله زیاد نیز بر حجم کتاب می‌افزاید. در عین حال فاصله مناسب موجب افزایش تمرکز خواننده می‌شود، اما به نظر می‌رسد که در کتاب شوقی ضیف، فاصله سطرها کم است و این فاصله از بخش زندگی‌نامه شعرا کم‌تر هم می‌شود. شاید این کاهش فاصله بین سطرها، برای جلوگیری از قطورت‌تر شدن کتاب و نیز گنجاندن تمامی مطالب در کتاب بوده‌است، اما خواه ناخواه نوع فونت، اندازه حروف و رنگ آن به خودی خود چشم خواننده را خسته می‌کند و کم بودن فاصله سطرها نیز می‌تواند این خستگی را مضاعف کند.

تصویر یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر فرایند یادگیری- یاددهی است که از دیرباز در کتاب‌های درسی از آن استفاده شده است. کتب آموزشی درسی دانشگاهی تاریخ ادبیات نیز می‌توانند با استفاده از تصویر، یادگیری مسائل را ملموس‌تر و عینی‌تر کنند. (نظری منظم و موسوی، ۱۳۹۵: ۲۰). اتفاقی که در کتاب شوقی نیفتاده و به هر علتی تصویر و شکل در این کتاب مورد استفاده قرار نگرفته‌است. هرچند امروزه اهمیت شکل یا تصویر مناسب می‌تواند نویسنده را از نوشتن چندین جمله بی‌نیاز کند و در عین حال علاقه به کتاب را در دانشجویان افزایش دهد.

صحافی کتاب: کتاب درسی به دلیل استفاده زیاد باید به اندازه کافی محکم باشد تا در اثر استفاده زیاد صفحات آن از هم باز نشود (نصر و همکاران، ۱۳۸۵: ۶۲). جلد کتاب عامل شناسایی کتاب‌ها از یکدیگر است. روی جلد کتاب عنوان، نام نویسنده یا نویسندگان، مترجم و ناشر درج می‌شود. معمولاً جلد کتاب‌های درسی از دو نوع شومیز و گالینگور است. جلد گالینگور برای کتاب‌های حجیم مناسب است. (همان: ۶۱). همچنین کاربرد صحیح رنگ برای جلد نیز مهم است. کتابی از نظر رنگ جلد مطلوب تلقی می‌شود که از سه رنگ و بیش‌تر استفاده شده باشد. (جمالی زواره و همکاران، ۱۳۸۷: ۱۹). رنگ‌ها تأثیرات فرهنگی دارند، اما گذشته از این تأثیرات و تأثیرات ناشی از جنس و بافت رنگ یا مجاورت آن‌ها

با رنگ‌های دیگر، در مجموع و به طور تقریبی، رنگ‌ها دارای تأثیرات روان‌شناختی نیز هستند. مثلاً رنگ سبز اعتماد به نفس را تداعی می‌کند یا قرمز نشان جنگ، انرژی و خطر است. بنابراین در رنگ‌ها باید دقت به عمل آورد. (افشار مهاجر، ۱۳۹۲: ۱۹۰). کتاب شوقی ضیف به دلیل حجم بالا به صورت گالینگور صحافی شده. چون این کتاب جزو منابع درسی دانشجویان رشته زبان عربی است و هم در دانشگاه و هم در محل سکونت از آن استفاده می‌شود و ممکن است در اثر استفاده زیاد، شیرازه آن از هم بپاشد. در طراحی جلد کتاب شوقی، بیش از سه رنگ به کار رفته‌است که طبق گفته جمالی زواره و همکاران، باید گفت کتاب پیش‌رو از نظر رنگ جلد مطلوب تلقی می‌شود. رنگ زمینه جلد کتاب، سبز است با کادری آبی در چهار طرف و یک سر برگ قهوه‌ای. نام کتاب با رنگ زرد در شکلی که به نقش-های قالی شباهت دارد نوشته شده‌است. تصویر روی جلد هم مردی را نشان می‌دهد که بتی را در دست گرفته و زبان به ثنای آن گشوده. که این در نوع خود، شاید اولین تصویری است که با شنیدن کلمه جاهلی به ذهن ما متبادر می‌شود. موضوعی که نویسنده در کتاب به صورت اختصاصی در مورد آن صحبت کرده، عصر جاهلی است. به همین خاطر این عبارت روی جلد با رنگ قرمز نشان داده شده‌است تا حساب آن از بقیه تاریخ ادبیات در دوره‌های دیگر جدا باشد.

در کل می‌توان گفت، جلد کتاب پیش‌رو از نظر رنگ‌بندی و نوشته‌های مربوط به اسم نویسنده، وضعیت خوب و قابل قبولی دارد. کتاب و تصویری که از شوقی ضیف در گوشه بالایی سمت راست روی جلد کتاب در کنار اسمش نقش بسته، جلد کتاب را به کارت هویتی برای نویسنده شبیه کرده که با دیدنش خواننده را دعوت به بیش‌تر دانستن و خواندن مطالب کتاب می‌کند.

نوع کاغذ کتاب‌های درسی هم اهمیت زیادی دارد. کاغذی که برای کتاب شوقی ضیف استفاده شده‌است خوب و مرغوب است.

نوع جلد کتاب نیز از موارد مهم است، زیرا جلد کتاب مانند نمای بیرونی یک ساختمان است و نخستین برخورد خواننده با کتاب دیدن جلد آن است. کیفیت نوع و جنس جلد کتاب‌های درسی دانشگاهی و خوش طرح و خوش‌رنگ بودن جلد آن‌ها -در صورتی که با سادگی طرح همراه باشد- زمینه‌ساز هم‌سوپی عاطفی دانشجویان با کتاب و محتوای آن خواهد شد. طراحی جلد کتاب شامل طرح روی جلد و پشت جلد و عطف کتاب است. (رضی، ۱۳۸۸: ۲۹).

همان‌طور که قبلاً گفته شد، شاخص‌های ارزیابی شکل ظاهری شامل مؤلفه‌های زیر است.

۱. حجم کتاب غیر متعارف نباشد.
۲. میان حجم صفحات هر فصل با فصل‌های دیگر تناسب باشد.
۳. کیفیت حروف‌نگاری از عوامل جذابیت کتاب است.

۴. کیفیت صفحه‌آرایی.
۵. کیفیت صحافی.
۶. کیفیت کاغذ.
۷. نوع جلد.

بررسی این مؤلفه‌ها ما را به این نتیجه رساند که جز در موارد یک و چهار در جای دیگری نمی‌توان از این کتاب خرده گرفت.

شاخص‌های ارزیابی محتوایی

اهداف اصلی هر کتاب درسی از طریق مفاهیم نهفته در محتوای آن تامین می‌شود. شاخص‌های ارزیابی محتوایی کتاب درسی عبارتند از:

روزآمدی: دانش بشر در رشته‌های مختلف دائماً در حال افزایش و تغییر است. از این‌رو کتاب درسی باید تازه‌ترین اطلاعات علمی مربوط به موضوع را در بر داشته باشد و مطالب آن هرچند یک بار مورد تجدید نظر قرار گیرد و به روز شود. (رضی، ۱۳۸۸: ۲۱). شاید صحبت از روزآمدی در مورد کتاب تاریخ ادبیات زیاد پذیرفته و عادی نباشد، ولی با توجه به تعریفی که از روزآمدی ارائه شد، می‌توان روزآمد بودن یک کتاب این‌چنینی را در استفاده از منابع جدید و به روز دنیا برای تهیه مطالب کتاب و تکمیل آن‌ها و نیز طرح نظریات ادبی که درباره تاریخ جاهلی وجود دارد، دانست چون این اقدامات باعث تغییر در روش‌ها و رویکردهاست. نگاهی به این کتاب ما را به این نتیجه می‌رساند که نویسندگان بیش‌تر از منابع قدیمی برای تکمیل گفته‌هایش استفاده کرده و هرچند این استفاده بجاست، اما اکتفا به آن‌ها باعث دور افتادن کتاب از مبحث روزآمدی می‌شود.

جامعیت: کتاب درسی در زمینه موضوع مورد نظر باید جامع باشد. جامع بودن مطالب کتاب درسی بدین معناست که باید با توجه به اهداف کلی و اهداف ویژه سر فصل‌های هر درس سنجیده شود. (همان: ۲۲). در توضیح این‌که آیا مطالب کتاب شوقی ضیف جامعیت دارد؟ باید گفت که هرچند این کتاب از جمله منابع مهم تاریخ ادبیات به شمار می‌آید، اما باز هم از جهاتی می‌توان به آن خرده گرفت. برای مثال شاعر در بخشی از کتاب، زندگی‌نامه چهار تن از شعرای جاهلی را طرح کرده و در مورد هر کدام حدود سی الی سی و پنج صفحه مطلب نوشته‌است. در صورتی که می‌توانست با کم کردن این صفحات زندگی‌نامه به شعرای بیش‌تری اشاره کند. او در زندگی هر شاعر را در چهار بخش (قبیله، حیات، دیوان و شعر او) توضیح داده‌است. سه مورد ابتدایی را می‌توان در زمره مباحثی که به تاریخ ادبیات مرتبط است، جا داد. البته نه با حجمی که گفته شد. ولی در بخش شعر، شوقی ضیف به شرح و توضیح ابیات پرداخته و حتی حاشیه صفحات این قسمت را نیز به توضیح معنای واژگان دشوار شعر

اختصاص داده‌است. اشاره به شعر در یک کتاب ادبی، هرچند خالی از لطف نیست اما محدود کردن شرح ابیات به آوردن معنای لغات در پایین صفحه، می‌تواند فضا را برای طرح مباحث ضروری‌تر خالی کند.

مرتبط بودن مطالب کتاب با سایر دروس وابسته: هر درس مجموعه دروس دانشگاهی با برخی دروس دیگر مرتبط است. بعضی درس‌ها پیش‌نیاز درسی دیگرند و بعضی از دروس همزمان در یک دوره درسی ارائه می‌شوند. محتوای کتاب درسی باید آن‌گونه باشد که امکان ارتباط با سایر دروس وابسته و واحدهای درسی مرتبط برای دانشجو فراهم کند. (متین، ۱۳۸۲: ۱۵). ارتباط تاریخ ادبیات با تقریباً تمامی دروس وابسته در حوزه‌های دیگر اعم از شعر، صرف و نحو، بلاغت و ... امری انکارناپذیر است. مطالعه این کتاب ما را گاه و بیگاه به دنیای دروس دیگری چون موارد یاد شده پیوند می‌دهد.

طرح سؤالات جدید و افق‌های تازه: کتاب درسی دانشگاهی نباید فقط وسیله‌ای برای انتقال دانش به خوانندگان باشد، بلکه باید مطالب آن بتواند سؤال‌های جدیدی در ذهن دانشجویان ایجاد کند و افق‌های تازه‌ای پیش روی آنان بگشاید (مایرز، ۱۳۷۴: ۲۰). مطالعه کتاب شوقی ضیف مانند گوش دادن به حرف‌های یک معلم داناست. معلمی که می‌خواهد حجم زیادی از اطلاعات را به مخاطب خود ارائه دهد و در مورد هر موضوعی چنان کامل توضیح می‌دهد که جای هیچ سؤالی در ذهن شنونده باقی نمی‌گذارد. ولی مشکل دقیقاً همین جاست. در یک کلاس باید بده و بستان علمی میان معلم و دانش‌آموز برقرار باشد. اگر گاهی سؤالاتی برای دانش‌آموز پیش بیاید که او را وادار به تحقیق کند، این امر به خودی خود باعث پویایی بیش‌تر می‌شود. اتفاقی که ما در کتاب جامع تاریخ ادبیات حنا الفاخوری شاهد آن هستیم. او در پایان هر مبحثی علاوه بر سؤالاتی که ممکن است برای خواننده پیش بیاید یک سری کلیدها را که می‌توان به عنوان موضوع مقاله پیگیری کرد، با مخاطب در میان می‌گذارد. مطالب کتاب شوقی ضیف جذاب است اما هر بار که حس کنجکاوی خواننده تحریک می‌شود، بلافاصله در پاراگراف بعد یا نهایتاً صفحه بعد، جواب سؤالش را پیش روی خود می‌یابد.

-وجود تناسب میان حجم اطلاعات اصلی و حجم اطلاعات جنبی: گروهی از نویسندگان پر نویس‌اند و بر حجم اطلاعات جنبی می‌افزایند. گروهی دیگر کم نویس‌اند و اهل ایجاز و خلاصه‌نویسی. و هر دو گروه در روند مطالعه وقفه ایجاد می‌کنند. حجم اطلاعات اصلی در کتاب درسی باید با حجم اطلاعات جنبی تناسب منطقی داشته‌باشد و نیز اطلاعات اصلی در کتاب به شیوه‌ای مناسب برای خوانندگان مشخص شود تا آنان بدانند که پیام‌های اصلی نویسنده چیست و در خواندن کتاب باید به دنبال چه چیزی باشند. (رضی، ۱۳۸۸: ۲۹).

شاخ و برگ دادن به هر مطلبی باعث دور شدن مخاطب از اصل مطلب می‌شود. شوقی ضیف در توضیح جنگ‌ها و آیام‌العرب، چنان غرق می‌شود و مسایل ریز و توصیفات بی‌شمار و اسامی متعدد را وارد می‌کند که به راستی خواننده فراموش می‌کند مطلب اصلی چه بود. همین امر باعث شده گاهی اطلاعات اصلی در سایه اطلاعات جنبی قرار گیرند و متأسفانه منجر به دلزدگی و ملال خاطر شود. هر چند اشاره به جزئیاتی مثل اسم اماکن، اشخاص، جنگ‌ها، قبایل و غیره، نشان از دقت و علم بالای نویسنده دارد، اما در کتابی که به عنوان یکی از منابع درسی دانشگاهی مورد استفاده قرار می‌گیرد این نکات باید تقلیل یابد تا در ارزشیابی پایان نیم‌سال تحصیلی، به‌جای درک مطلب اصلی در دنیایی از اسامی گم و حیران نشود.

ظرفیت مطالب کتاب در ایجاد ارتباط با موضوعات میان‌رشته‌ای: امروزه مباحث میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای جایگاه ویژه‌ای در تحقیقات علمی دارند. این دیدگاه محصول تعامل بین دو یا چند رشته علمی برای پژوهش درباره مسئله‌ای است و نتیجه آن وحدت‌بخشی به دانش‌های متفاوت در عصر کنونی است. (رضی، ۱۳۸۸: ۲۴).

یکی از معیارهای کیفی ارزشیابی کتاب‌های درسی در دانشگاه‌ها میزان توجه نویسنده به ظرفیت مطالب کتاب برای پیوند به مباحث سایر رشته‌ها در حل مسائل جدید و یا مواجهه جدید با مسائل است. (رهادوست، ۱۳۸۲: ۱۵).

همان‌طور که مطالب کتاب پیش‌رو، همچون سایر دروس دانشگاهی با دروس وابسته مرتبط است و هرچند جزو دروس پایه به شمار نمی‌آید و به صورت هم‌زمان با دروس دیگر ارائه می‌شود و ارتباط آن با سایر واحدهای درسی غیر قابل انکار است. به همان نسبت باید گفت که پیوند تاریخ ادبیات با سایر رشته‌های دیگر نیز امری قابل توجه است و باید در نظر داشت که انگار تمرکز اصلی شوقی ضیف در این کتاب بیش‌تر بر ارتباط و پیوند میان ادبیات و تاریخ است. مباحث وارده در فصل اول و دوم کتاب مبنی بر تقسیم اعراب، تاریخ کتابت عربی، پادشاهی‌ها، قبایل، جنگ‌ها، تاریخ ادیان و... همه و همه ما را در دنیای تاریخ غوطه‌ور می‌سازد. شوقی ضیف بر این اساس و در این کتاب، نقش یک راوی تاریخ را بر عهده دارد که با دقت تمام جزئیات را بازگو می‌کند.

ظرفیت مطالب کتاب در برقراری ارتباط با یادگیرنده و اثرگذاری بر او: بررسی‌های روانی و عاطفی دانشجویان نشان می‌دهد در صورتی که آنان با متنی ارتباط مثبت برقرار کنند و آن را بپذیرند، فراگیری و یادگیری شان افزایش می‌یابد. از این‌رو محتوای کتاب درسی باید با توجه به زمینه‌های عاطفی، شناختی و مهارتی دانشجویان ارائه شود. (رضی، پیشین: ۲۴).

تعامل و ارتباط اموری هستند که برای برقراری آن وجود دو طرف الزامی است و هرگز با یک نفر تنها تعاملی اتفاق نمی‌افتد و آنچه بیش از همه برای تداوم یک ارتباط اهمیت دارد، تأثیرگذاری ارتباط بر طرفین است و از عوامل مهم تأثیرگذاری وجود نکات برانگیزاننده و محرک در خلال ارتباط است و اکنون که صحبت از ارتباط میان نویسنده و خواننده است، باید گفت بدون وجود عوامل یاد شده، خواننده رغبتی برای مطالعه کتاب و به خاطر سپردن مطالب آن نشان نمی‌دهد. در مورد کتاب شوقی ضیف، در گام اول نویسنده برای ترغیب و تحریک مخاطب موفق بوده و به صورتی مسائل را مطرح کرده که مخاطب احساس می‌کند پای داستان یک قصه‌گوی با حوصله نشسته، اما در ادامه ذکر جزئیات و طولانی شدن بحث خواننده را کمی ملول می‌کند. در جمع‌بندی نهایی باید دوباره یادآور شد که شاخص‌های ارزیابی محتوایی در هفت مقوله جای می‌گیرد:

۱. روزآمدی.
۲. جامعیت.
۳. مرتبط بودن مطالب کتاب با سایر دروس وابسته.
۴. طرح سوالات جدید و افق‌های تازه.
۵. وجود تناسب میان حجم اطلاعات اصلی و حجم اطلاعات جنبی.
۶. ظرفیت مطالب کتاب در ایجاد ارتباط با موضوعات میان‌رشته‌ای.
۷. ظرفیت مطالب کتاب در برقراری ارتباط با یادگیرنده و اثرگذاری بر او.

در این قسمت بر خلاف بخش ارزیابی شکل ظاهری که جز در دو مورد اشکالی بر کتاب تاریخ الأدب العصر الجاهلی وارد نبود، می‌توان گفت که با تحلیل شاخص‌های محتوایی، باید در پنج مقوله که قبلاً به آن‌ها اشاره شده یعنی (روزآمدی، جامعیت، طرح سؤال‌های جدید، تناسب میان اطلاعات اصلی و جنبی و ظرفیت کتاب در برقراری ارتباط با خواننده و اثرگذاری بر او) تجدید نظری به وسیله ناشر صورت گیرد.

نتیجه

کتاب درسی خصوصیات و ویژگی‌های متنوع و ابعاد گوناگونی دارد. داوری درباره آن مستلزم ارزیابی همه‌جانبه و نقد و بررسی کتاب از جنبه‌های گوناگون از جمله شکل ظاهری و محتوایی است. توفیق نسبی یک کتاب درسی نتیجه حاصل جمع امتیازهایی است که آن کتاب در زمینه‌های مختلف به دست می‌آورد. اما در یک جمع‌بندی نهایی از دو شاخصه بررسی شده در مقاله، کتاب شوقی ضیف نه به صورت صد در صد اما از جوانب زیادی قابلیت استفاده به عنوان منبع درس تاریخ ادبیات رشته زبان عربی در دانشگاه‌های مختلف است، اما باید در نظر داشت یک بررسی همه‌جانبه یعنی بررسی تمام پنج

شاخصه ارزیابی که عبارتند از: ارزیابی محتوایی، روشی، زبانی، ساختاری و ظاهری. که البته این به دلیل حجم بالای کار، بررسی تمام این شاخصه‌ها در یک مقاله نمی‌گنجد. به همین خاطر در این مقاله، کتاب تاریخ ادبیات جاهلی شوقی ضیف بر اساس دو شاخص محتوایی و شکل ظاهری ارزیابی شد، که به صورت تفکیکی نتایج بیان خواهد شد. و در نهایت و در قسمت بررسی شاخصه‌های ارزیابی ظاهری کتاب تاریخ الأدب العربی العصر الجاهلی، این نتیجه حاصل شد که گذشته از حجم غیر متعارف کتاب به عنوان یک منبع درسی دانشگاهی و نیز کیفیت نامطلوب صفحه‌آرایی از نظر فاصله کم سطرها و عدم به کارگیری تصویر و شکل در صفحات، می‌توان گفت که شاخصه‌های ظاهری در این کتاب رعایت شده‌است، اما در خصوص شاخص‌های ارزیابی محتوایی با مشکلات بیش‌تری روبرو شدیم. از جمله این- که محتوای کتاب از حیث روزآمدی و جامعیت و توفیق در طرح سؤالات جدید برای مخاطب و برقراری ارتباط و تأثیر روی او، نیازمند بازنگری دوباره است.

با توجه به نقش الگویی کتاب درسی برای دانشجویان و نیز دستیابی به تألیفی همه‌جانبه، بهتر است یک کتاب درسی همه مؤلفه‌ها را داشته باشد. همچنین مناسب است کتاب‌های درسی پیش از آن‌که به صورت پیوسته به عنوان منبع درسی در ترم‌های متوالی به دانشجویان ارائه شود، به صورت آزمایشی در یک نیم‌سال مثلاً نیم‌سال دوم در شمارگانی محدود چاپ و تدریس شوند و در صورت اقبال دانشجویان به ورودی‌های بعدی هم معرفی شود. تا نقاط ضعف آن در عمل شناسایی شده و کاستی‌ها برطرف شود.

منابع

۱. افشار مهاجر (۱۳۹۲). عملکرد گرافیک در کتابهای درسی دانشگاهی. تهران: سمت.
۲. انوری، حسن و علی محمد پشت‌دار (۱۳۷۷). آیین نگارش و ویرایش (۲)، تهران: دانشگاه پیام نور.
۳. جمالی زواره و همکاران (۱۳۸۷). «معیارهای ارزیابی کتاب‌های درسی دانشگاهی». مجله پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی. شماره ۱۹. صص ۳۱-۷.
۴. رضی، احمد. (۱۳۸۵). شاخصهای ارزیابی و نقد کتاب‌های درسی دانشگاهی. تهران: سمت.
۵. رهادوست، بهار (۱۳۸۲). رویکرد بین‌رشته‌ای و مطالعات ادبی. زیبا شناخت، شماره ۹.
۶. مایرز، چت (۱۳۷۴). آموزش تفکر انتقادی. ترجمه خدایار ایلی. تهران: سمت.
۷. متین، پیمان (۱۳۸۲). «کتاب درسی معیار در انگلستان و ویژگی‌های آن». سخن سمت. شماره ۱۳، تهران: مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی وابسته به سمت.
۸. میرزاییان، وحیدرضا (۱۳۸۵). «تولید کتاب درسی الکترونیک: فرصت‌ها و چالش‌ها». کتاب درسی دانشگاهی (۲): فناوری اطلاعات و ارزشیابی. تهران: سمت.
۹. نصر، احمدرضا و همکاران (۱۳۸۵). بررسی میزان تحقق معیارهای تدوین کتاب‌های درسی در کتاب‌های دوره کارشناسی علوم تربیتی. کتاب درسی دانشگاهی (۱): ساختارها و ویژگی‌ها. تهران: سمت.
۱۰. نظری منظم، هادی و دیگران (۱۳۹۴). «معیارها و شاخص‌های تدوین و ارزیابی کتاب‌های مکالمه عربی دانشگاه پیام نور بر اساس اهداف آموزشی وزارت علوم و فناوری». مجله پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی. شماره ۳۷. صص ۱۱۰-۸۵.



Indicators of Content Assessment and Appearance of the Book " **literature history of arabic "al-asr-al-jaheli" by Shoghi Zeif**

Eshagh Rahmani¹

Associate Professor, of the Dept. of Arabic Language Literature(Supervisor),
Shiraz University, Iran

Hamid Askari Rabari

Ph.D Scholar of Arabic Language and Literature at Shiraz University, Iran

Although development of educational equipment, still book take in to account a kind of most formal informational sources for teaching in Arabic language and literature field, and it has essential and important rule in learning matters and specially literature history. And also fruition from efficiency in compilation of schooling and colligate need to assessment and permanent criticism of them and attempt for removing weak points. In this research, assessment indicators, surface form and content of book (literature history of arabic "al-asr-al-jaheli") by shoghi zeif. It is one of the principal resources in literature history consider by description –analytic way. Finally this research achieve to weak and strong points of shoghi zeif`s book. It hope that authors and publicators with consideration of these elements, help the more efficiency of Arabic major students from this book as most principal resources to study history.

Keywords: Assessment Indicators, Surface Form, Content, Literature History, Shoghi Zeif.

¹ E-mail: esrahmani@yahoo.com



نقد روش‌شناختی و کاربری آن در ارزیابی مطالعات توسعه سیاسی

غلامرضا محمدی مهر^۱

دانشجوی دوره دکتری علوم سیاسی (مسائل ایران)، گروه علوم سیاسی،
دانشکده حقوق و علوم سیاسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

دکتر مجید توسلی رکن‌آبادی^۲

دانشیار گروه علوم سیاسی، دانشکده حقوق و علوم سیاسی، واحد علوم و تحقیقات،
دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

نقد بدون معیار در مطالعات توسعه سیاسی ایران، غالباً به ارزیابی‌های جانبدارانه و غیرعلمی و در نتیجه تشتت آراء بیش‌تر میان متفکران منجر شده‌است. معیار قرار گرفتن قواعد روش‌شناختی تا حد زیادی مانع از نقدهای ایدئولوژیک و تعدیل آراء و نظریات شود. این مقاله به معرفی ابزار ارزیابی برای نقد روش‌شناختی آثار مرتبط با توسعه سیاسی ایران پرداخته‌است. ابتدا گونه‌ای از نقد با عنوان نقد اندازه‌گیر یا ارزیابانه که با فرایند ارزیابی همخوانی دارد، معرفی شده و پس از آن قواعد روش‌شناسی علمی و همچنین مؤلفه‌ها و محورهای اساسی مطالعات توسعه سیاسی ایران مورد بحث قرار گرفته‌است. نهایتاً از ترکیب اصول و محورهای پیش‌گفته به علاوه مشخصات کتاب‌شناسی آثار، پرسش‌نامه ارزیابی ساخته شده و روایی صوری آن نیز به وسیله چند تن از اساتید روش‌شناس و علوم سیاسی تأیید شده‌است. کاربری این ابزار در ارزیابی مطالعات سیاسی، مانع از نقدهای یک‌طرفه شده و می‌تواند ارزش و اعتبار علمی آثار سیاسی را مشخص کند.

واژه‌های کلیدی: نقد، گونه‌های نقد، روش‌شناسی، نقد روش‌شناختی، ابزار ارزیابی، پرسش‌نامه ارزیابی.

^۱ R43mehr@yahoo.com

^۲ tavasoli@gmial.com

مقدمه

دگرگونی سیاسی - اجتماعی در ایران معاصر، دست‌مایه بسیاری از مطالعاتی است که در دو سه دهه اخیر، روز به روز بر حجم آن افزوده شده و اندیشمندان و صاحب‌نظران، با رویکردهای متفاوت، ولی غالباً با هدفی یکسان، به تحلیل و تبیین شکل‌گیری ایران کنونی پرداخته‌اند. تجدد و نوسازی سیاسی، توسعه‌نیافتگی سیاسی، انحطاط و عقب‌ماندگی، استبداد و اخیراً نیز دموکراسی و جامعه مدنی، درونمایه این مطالعات بوده‌است و با اندکی تسامح می‌توان آن را زیر عنوان توسعه سیاسی ایران، مقوله‌بندی کرد. حجم این‌گونه از مطالعات به اندازه‌ای است که برخی با عنوان گفتمان (اکبر، ۱۳۹۵) و یا پارادایم فکری (آزاد ارمکی، ۱۳۸۰) از آن یاد کرده‌اند.

در کنار و همراه با ارائه روزافزون چنین آثاری، نقد آن هم روانه بازار شده و صاحب‌نظران در قالب نشست، مقاله و کتاب، به نقد و واکاوی هر اثر جدیدالانتشار پرداخته‌اند. ولی برخلاف انتظار، غالب نقدهای نوشته شده، نقدهای علمی و بی‌طرفانه به شمار می‌آیند. تقریباً ۸۰ نفر از اندیشمندان طراز اول ایران، در مصاحبه‌ای اظهار داشته‌اند که بیش‌تر منتقدان به جای نقد اثر، به نقد مؤلف پرداخته‌اند و در هر نقد، فقط بر کاستی‌ها و نقاط ضعف انگشت گذاشته و نقاط مثبت آن را نادیده گرفته‌اند (اوجبی، ۱۳۸۸). حتی برخی از منتقدین پا را از دایره ادب نیز بیرون گذاشته و به توهین و هتک حرمت نویسنده پرداخته‌اند (سیف، ۱۳۷۷:).

به طور قطع، نبود معیاری معتبر و قابل پذیرش از سوی اهل نظر، به نوشتن نقدهای غیرعلمی و ایدئولوژیک می‌انجامد و ابهامات و پرسش‌ها را پیرامون یک اثر بیش‌تر می‌کند.

حال سؤال این است که چگونه و با استفاده از چه شیوه‌ای می‌توان به نقد علمی و غیرایدئولوژیک مطالعات سیاسی پرداخت؟ و کدام گونه از نقد در ارزیابی آثار، مناسب است دارد؟ به نظر می‌رسد، نقدهای روش‌شناختی تا حد زیادی می‌تواند ارزش تألیفات را مشخص ساخته و راه برون‌رفتی از مخاصمات بی‌پایان باشد. هر مطالعه‌ای در زمینه مسائل سیاسی - اجتماعی ایران، داعیه علمی بودن دارد. بدین معنی که در پی پاسخ گفتن به سؤالی، به جمع‌آوری اطلاعات و نهایتاً تحلیل و تبیین چستی و چرایی مسائل ایران می‌پردازد و در واقع، مدعی است که در چارچوب روش‌شناسی علمی، انجام شده‌است. همین چارچوب را که تقریباً تمام اندیشمندان در اعتبار آن اتفاق نظر دارند، می‌توان به عنوان معیار نقدها در نظر گرفت. این نوشتار سعی دارد تا از خلال نظر اندیشمندان درباره نقد و روش‌شناسی، ابزاری را برای ارزیابی مطالعات مرتبط با توسعه سیاسی ایران ارائه نماید.

نقد و گونه‌های آن

برای نقد انواع گوناگونی برشمرده‌اند. در گونه‌ای از تقسیم‌بندی‌ها، با توجه به شیوه و تمرکز عمل نقد، آن را به نقد درونی و بیرونی تقسیم کرده‌اند (ملکیان، ۱۳۸۹: ۲۸-۲۷). در تقسیم‌بندی دیگری، با معیار قرار دادن دوره و فرایند تکامل نقد، سه نوع کلاسیک، مدرن و پست‌مدرن را برای آن مشخص ساخته‌اند (فولادی، ۱۳۸۹: ۱۲۳) و در گونه‌شناسی دیگر، برای نقد دو نوع ایستا و پویا تشخیص داده‌اند (علیپور، ۱۳۸۹: ۴۳).

با توجه به معیار تمایزها، نمی‌توان در صحت و درستی انواع پیش‌گفته تردید کرد و در جای خود به کار گرفته می‌شوند؛ ولی در اینجا تعریف و گونه‌ای از نقد مورد نظر است که در ترکیب با معیارهای روش‌شناختی قرار گیرد و در واقع روش‌شناسی برای آن، معیار و محک ارزیابی باشد. در ادامه سعی می‌شود تا با مرور نظریات صاحب‌نظران دیگر، به گونه مورد نیاز این نوشتار از نقد دست یابیم.

عبدالحسین زرین‌کوب، پس از تعریف لغوی واژه نقد، می‌نویسد: «این کلمه در فارسی و تازی بر وجه مجاز در مورد شناخت محاسن و معایب کلام به کار رفته‌است. چنان‌که آن لفظی هم که امروز در ادب اروپایی جهت همین معنی به کار می‌رود، اصل به معنی رأی زدن و داوری کردن است (زرین‌کوب، ۱۳۸۰: ۲۲). وی در جای دیگری از همین نوشتار، مجدداً تأکید می‌کند که نقد و نقادی عبارت است از سنجش و ارزیابی و حکم و داوری دربارهٔ امور است (همان منبع) و این تعریف را مبنای تقسیم‌بندی دربارهٔ انواع نقد قرار می‌دهند. در ریشه‌یابی لاتین و اروپایی این واژه نیز می‌نویسند: لفظ Critique فرانسوی (معادل با انگلیسی Critic و آلمانی Kritik) از ریشهٔ یونانی Krinein آمده‌است به معنی قضاوت و داوری (همان منبع: ۲۲).

نوئل کارول^۱ در اثر خود دربارهٔ نقد، آن را به ریشهٔ یونانی منتسب کرده و به معنای کسی از هیأت داوران می‌داند که حکمی را اعلام می‌کند. وی نقد را مترادف با ارزیابی قلمداد کرده و در فصل اول کتاب خود، به طور مبسوط در این باره به استدلال می‌پردازد. در قسمت جمع‌بندی این فصل می‌خوانیم: «نقد هنر، ذاتاً مشتمل بر ارزیابی است. مرادم آن نیست که نقد، فقط ارزیابی است و بس. نقد فعالیت‌هایی شامل وصف، تبیین، دسته‌بندی، بررسی زمینه‌های پیدایش، تفسیر و یا تحلیل را نیز دربرمی‌گیرد. ولی علاوه بر این فعالیت‌ها، شرط لازم نقد، به معنای درست کلمه، اجرای ارزیابی است. به بیان دیگر، ارزیابی جزء ذاتی نقد است؛ آنچنان که اگر قطعه‌ای از سخن فاقد ارزیابی صریح یا قسمتی باشد، شایسته آن نیست که نقد خوانده شود. بهترین توضیح تفاوت میان نقد، به معنای درست کلمه و برخی صورت‌های مشابه سخن همچون تاریخ هنر و مطالعات فرهنگی، وجود ارزیابی در نقد است. نقد فقط اعلام ساده این مطلب نیست که اثری هنری، ارزشمند یا فاقد ارزش است. نقد آن ارزیابی‌ها را به دلیل و حجت مستند می‌سازد. مؤلفه‌های دیگر نقد شیوه‌هایی معمول برای ارائه دلیل و حجت در تأیید ارزیابی منتقد درباره اثرند (همان: ۵۲).

کارول تأکید می‌کند که نقد فقط یافتن ارزش‌ها نیست و شناسایی کاستی‌ها را نیز مدنظر دارد: نقد اولاً و بالذات متعهد به کشف و روشن ساختن ارزش‌های نهفته در آثار هنری است. قصدم آن نیست که تلویحاً بگویم که نقد کاری به شناسایی کاستی و فرومایگی در آثار هنری ندارد، اما بر این باورم که این کار از متمایز ساختن آن چه ارزشمند است تکلیف خردتری است. ... بی‌درنگ این نکته را بیفزایم که من نمی‌گویم ذکر کاستی‌ها خارج از حدود نقد است بلکه فقط می‌گویم که این غایت اصلی خواست‌مان در نقد نیست. ... ادعا می‌کنم کار اصلی نقد عبارت است از کشف آن چه در اثری یا مجموعه آثاری

1. N.Carroll.

هنری ارزشمند است.» (همان: ۵۳).

وی اجزاء نقد را شامل شش جزء می‌داند که عبارت‌اند از: وصف، دسته‌بندی، بررسی زمینه پیدایش اثر، تبیین، تفسیر، تحلیل و ارزیابی. کارول تأکید می‌کند که در هر نقد، ابزار ششگانه زیر به کار گرفته شود. به زعم او، «شش روش نخست نوعاً همچون زمینه‌های ارزیابی عمل می‌کنند. اما لازم نیست که نمونه‌ای از نقد به معنای درست آن همه این اعمال را دربرداشته باشد. به نظر من، نمونه‌ای از نقد باید دست کم حاوی یکی از شش عمل نخست و البته افزون بر آن، صورتی از ارزیابی خواه ضمنی و خواه صریح باشد.» (همان: ۹۴-۹۳). همان‌طور که ملاحظه می‌شود، وی گونه‌شناسی خاصی از نقد ندارد و بر آن تأکید دارد که نقد بدون ارزیابی کامل نیست و ارزیابی است که به نقد معنا می‌بخشد و جایگاه و اعتبار لازم را بدان می‌دهد.

ادوارد سعید در کتاب خود چهارگونه نقد ادبی را که امروزه رایج است، مشخص می‌سازد. یکی نقد عملی یا کاربردی که در بررسی کتاب‌ها و نقد روزنامه‌ای یافت می‌شود. دوم تاریخ ادبیات آکادمیک که بازمانده پژوهش‌های قرن نوزدهمی است مانند بررسی متون کلاسیک، جست‌وجو در تاریخ و ریشه لغات و تاریخ فرهنگ. سوم ارزیابی و تفسیر ادبی که اساساً آکادمیک است اما بر خلاف این دو خود را محدود به نویسندگان حرفه‌ای که به طور مرتب در صحنه ظاهر می‌شوند، نمی‌کند... و شکل چهارم، نظریه ادبی است که صورت نسبتاً تازه‌ای است (سعید، ۱۳۷۷: ۱۶). در جای دیگری از این کتاب، وی وظیفه نقد یا آگاهی انتقادی را توانایی تشخیص تمایزاتی می‌داند که پیش از این وجود نداشته است (همان منبع: ۸). رولان بارت در مقاله معروفش با عنوان نقد چیست، دربارهٔ موضوع نقد می‌نویسد: «موضوع نقد، جهان نیست بلکه یک سخن است. سخن دیگری: نقد سخنی بر سخن است، زبان دوم یا (به قول اهل منطق) فرازبان است که بر زبانی اول عمل می‌کند... اگر نقد فقط یک فرازبان باشد، پس وظیفه‌اش اصلاً کشف حقایق نیست بلکه فقط کشف اعتبارهاست. یک زبان فی‌نفسه صادق یا کاذب نیست بلکه معتبر یا نامعتبر است. معتبر است یعنی نظام منسجمی از نشانه‌ها را تشکیل می‌دهد (بارت، ۱۳۷۸: ۲۵-۲۴). وی در کتاب نقد و حقیقت کارکرد نقد را دوگونه می‌داند: «کارکرد نقد باید دوگونه مناسب را در نظر داشته باشد: مناسبیت زبان نقد با زبان نویسنده مورد نظر و مناسبیت این زبان - موضوع با دنیا. تماس و مجاورت این دو زبان ویژگی نقد و شاید شباهت بسیاری با یک فعالیت ذهنی دیگر یعنی منطق داشته باشد، زیرا منطق نیز یکسره بر اساس تمایز زبان - موضوع و فرازبان استوار است (بارت، ۱۳۹۵: ۴). گرچه در تعبیر بارت از نقد، داوری و ارزش‌گذاری جایگاهی ندارد، ولی این که نقد و فرازبان است و به دنبال کشف اعتبارهاست و مهم‌تر اینکه بر شباهت آن با منطق اشاره می‌کند، به نقد روشمند و در واقع اعتبارسنج نزدیک می‌شود، چرا که یکی از محورهای اساسی روش‌شناسی نیز سنجش اعتبارهاست. از سوی دیگر، در یک تقسیم‌بندی روش‌شناسی یا متدولوژی شاخه‌ای از منطق در نظر گرفته و شناخته شده‌است (شاله، ۱۳۴۶: ۲۲).

در بین تعابیر پیش‌گفته از نقد، شاید از همه دقیق و رساتر، نوشتار وگلمان باشد. فردر وگلمان^۱ در مقاله خود، به مناقشاتی که بر سر گونه‌شناسی نقد جریان دارد اشاره کرده و بخشی از دسته‌بندی را بدین شرح برمی‌شمارد: نقد سازنده، بازسازنده و مبناشناختی. همچنین انواع دیگر نقد هم هستند که به آنها نقد نجات‌دهنده، نقد مامایی و نقد آشکارکننده جهان گفته می‌شود. «البته این موارد سر سوزنی از انواع نقد محسوب می‌شوند.» (Vogelmann, 2010:5).

وی خود سه جلوه و تصویر از نقد را مشخص می‌سازد: «اندازه‌گیری یا ارزیابی‌کننده، مختل‌کننده یا تجزیه‌گر و رهایی‌بخش»^۲

۱. نقد اندازه‌گیر: تصویر غالب در خصوص نقد بی‌تردید این است که نقد فعالیتی از جنس اندازه‌گیری و ارزیابی است. لذا تمرکز بر روی توجیه خط‌کش‌ها و استانداردهای هنجارمند است. ممکن است از ریشه‌شناسی کلمات نیز برای فهم این تصویر از نقد استفاده شود. کلمه کریتیک از کلمه یونانی «Kritike» به معنی قضاوت کردن، حکم دادن یا تمایز نهادن گرفته می‌شود و همه این امور، نیاز به استاندارد دارند. بنابراین، در این تصویر، فعالیت انتقادی عبارتست از اندازه‌گیری موضوع نقد به وسیله یک خط‌کش خاص. از آنجا که کار نقد ارزیابانه، قضاوت است و می‌خواهد ببیند موضوعی که اندازه گرفته می‌شود بد، ناعادلانه، فریبنده یا غلط است یا نه، این خط‌کش‌ها صرفاً توصیفی نیستند، بلکه هنجارمند نیز هستند. لذا استانداردهای نقد اندازه‌گیر باید هنجارمند باشند و مسئله هنجارمندی نقد تبدیل می‌شود به مسئله هنجارمندی خط‌کش.

۲. نقد مختل‌کننده یا تجزیه‌گر: در تفسیری دیگر، نقد را مختل‌کننده چیزی که نقد می‌شود می‌دانند (Vogelmann, 2010:2).

۳. نقد رهایی‌بخش: قطعاً هدف فعالیت نقد در نقد اندازه‌گیر و نقد مختل‌کننده رهایی است (اجازه رفتن به کسی دادن^۳) ولی جلوه سوم از نقد که فعالیت انتقادی را از جهت آزادکنندگی‌اش وصف می‌کند، درست در همین زمینه با بقیه تفاوت دارد، زیرا آزادسازی را هدف نقد نمی‌داند بلکه آن را خود فعالیت نقد می‌داند. تفاوتش با دو تصویر دیگر از نقد مربوط است به این‌که نقد کردن چگونه نماینده می‌شود. در این نگرش به جای اینکه فعالیت نقد را امری اندازه‌گیر و مختل‌کننده موضوع نقد با هدف نزدیک شدن به آزادی در نظر گیرند، نقد را دقیقاً عمل آزادکردن می‌دانند؛ آزاد کردن ما از چنگ آنچه نقدش می‌کنیم (Ibid: 3).

وگلمان با استناد به آراء ریموند گس^۴ توضیح می‌دهد که نقد رهایی‌بخش افراد را از مفهوم دوم ایدئولوژی یعنی آگاهی کاذب، رها می‌کند. نقد با ارائه دانش به مخاطبانش باعث می‌شود که افراد بفهمند اسیر یک ایدئولوژی هستند (Ibid: 4).

1. Vogelmann.
2. Measuring, Disrupting and Emancipating.
3. Letting Someone go.
4. R.Geuss.

روش‌شناسی

معمولاً از روش‌شناسی در دو سطح بحث به میان می‌آید: در یک سطح، روش‌شناسی، به لحاظ نظری و منطقی، در درون یک پارادایم و به عنوان یکی از مؤلفه‌های پارادایمی لحاظ می‌شود. چنانچه کالین‌های^۱ رابطه بین سه مؤلفه هستی‌شناسی، شناخت‌شناسی و روش‌شناسی را مستقیم می‌داند. بدین معنا که هستی‌شناسی منطقی بر شناخت‌شناسی و آن هم منطقی بر روش‌شناسی تقدّم دارد (های، ۱۳۸۵: ۱۱۰). در اینجا، روش‌شناسی قائم به ذات نیست و پایه و اساس آن را دو مؤلفه دیگر تشکیل می‌دهند. ولی در سطحی دیگر که می‌توان آن را کاربردی دانست، روش‌شناسی مستقل و به نمایندگی از سایر اجزاء پارادایمی مورد بحث قرار می‌گیرد و کاربرد دارد. در همین راستا، دینا و حیانی^۲ به درستی تشخیص داده‌است که در اغلب تحقیقات، زمینه فلسفی و پارادایمی تحقیق مشخص نمی‌شود، اما همین زمینه

فلسفی است که نحوه اجرای تحقیق را تعیین می‌کند (Wahyuni, 2012:69).

دل‌اپورتا و کیتینگ^۳ نیز تأکید می‌کنند که در یک سطح، روش‌شناسی از هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی مستقل است ولی در عمل این مقولات در هم تنیده‌اند (دل‌اپورتا و کیتینگ، ۱۳۹۵: ۶۲). بنابراین، هر روش‌شناسی، متضمن ابعاد نظری و فلسفی دیدگاه و پارادایمی است که آن را نمایندگی می‌کند، بنابراین، هنگامی که در پژوهش‌ها، از روش‌شناسی اثباتی یا تفسیری و یا حتی روش‌شناسی کمی یا کیفی صحبت به میان می‌آید، مشخص است که آن روش‌شناسی، مأخوذ از پارادایم و دیدگاه فلسفی خاص خود است. از این‌رو منظور از روش‌شناسی در این نوشتار، سطح عملی و کاربردی آن است و جایگاه پارادایمی و فلسفی آن مدنظر نیست.

در خصوص روش‌شناسی هم تعاریف متعددی ارائه شده که برخلاف واژه نقد، اغلب صاحب‌نظران درباره آن اتفاق نظر دارند و در اینجا به چند نمونه از آن اشاره می‌شود:

نورمن بلیکی^۴ روش‌شناسی را بررسی این موضوع می‌داند که پژوهش را چگونه باید پیش برد و چگونه پیش می‌رود (های، ۱۳۸۵: ۱۰۹).

سی.آر. کوتاری^۵ در اثر خود با عنوان روش‌شناسی پژوهش، درباره روش‌شناسی می‌نویسد: «روش‌شناسی تحقیق، روشی است برای حل سیستماتیک مسئله تحقیق. همچنین روش‌شناسی ممکن است به عنوان علم مطالعه این‌که چگونه تحقیق به شکل علمی انجام می‌شود، فهمیده شود. در روش‌شناسی ما گام‌های متنوعی را بررسی می‌کنیم که عموماً به وسیله پژوهشگر در حل مسئله تحقیق

1. C.Hay.
2. D.Wahyuni.
3. D.Dellaporta and M.Keating.
4. N.Blaikie
5. C.R. Kothari.

به کار گرفته می‌شود به همراه منطقی که آن را پشتیبانی می‌کند. برای یک پژوهشگر نه تنها دانستن روش‌ها و تکنیک‌های تحقیق بلکه متدلوژی هم ضروری است. پژوهشگر نه تنها نیاز به دانستن این دارد که چگونه

آزمایش‌ها یا شاخص‌های معین را توسعه دهد، چگونه میانگین، نما، میانه و انحراف معیار انجام دهد، چگونه تکنیک‌های ویژه تحقیق را به کار گیرد، بلکه همچنین نیاز به دانستن این دارد که کدام یک از این روش‌ها یا تکنیک‌ها، مرتبط یا غیرمرتبط هستند و آنها چه معنایی دارند و چرا. پژوهشگران علاوه بر این نیاز به فهم فرضیه‌هایی دارند که تکنیک‌های متنوع را پشتیبانی می‌کنند و همچنین آنها نیاز به دانستن معیاری دارند که با آنها بتوانند تکنیک‌های معینی را برای حل مسائل معین به کار گیرند و یا به کار نگیرند.» (Kothari, 2004:8).

وی تصریح می‌کند که روش‌شناسی تحقیق ابعاد بسیاری دارد و روش‌های تحقیق، بخشی از متدلوژی را

تشکیل می‌دهند. بنابراین، دامنه روش‌شناسی، گسترده‌تر از روش تحقیق است. زمانی که ما از متدلوژی تحقیق سخن می‌گوییم، نه تنها درباره روش تحقیق بلکه درباره منطقی که پشت روش‌هاست و ما آنها را به کار می‌بریم نیز سخن می‌گوییم.

و حیاتی درباره روش‌شناسی و تمایز آن با روش تحقیق می‌نویسد: «روش‌شناسی عبارت است از مدل اجرای فرایند تحقیق در چارچوب یک پارادایم خاص. روش‌شناسی یک حوزه یا یک نقشه است و روش مجموعه قدم‌هایی است که برای حرکت از نقطه‌ای به نقطه دیگر، برداشته می‌شوند. روش‌شناسی در واقع مجموع عقایدی است که به محقق کمک می‌کند تا بهترین روش‌ها را انتخاب کند.» (Wahyuni, 2012:69).

محمدتقی ایمان نیز در کتاب خود به منظور تفکیک روش از روش‌شناسی، نقطه نظرات لاتر، هاردینگ و کوک و فونو را یادآور می‌شود. به نظر این اندیشمندان، روش‌شناسی مدلی است که در آن اصول نظری و چارچوبی که یک تحقیق علمی چگونه باید در یک بستر پارادایمی خاص انجام شود، ارائه می‌شود. از این‌رو، نباید روش‌شناسی را با روشی که صرفاً به تکنیک‌ها و ابزارهای جمع‌آوری مربوط است، معادل گرفت (ایمان، ۱۳۹۴: ۲۱).

موتن و ماریاس^۱ هم اعتقاد دارند که در روش‌شناسی، به چگونگی پژوهش اجتماعی پرداخته می‌شود. ایشان در این باره به تفصیل می‌نویسند: در حالی که ابعاد معرفت‌شناسی به وضعیت گزاره‌های علمی مرتبط می‌شود، ابعاد روش‌شناسی مرتبط با چیزی است که ممکن است به آن «چگونگی» روش علوم اجتماعی اطلاق کرد. به عبارت دیگر، پژوهش چگونه طراحی، ساختارمند و اجرا می‌شود تا به طور کامل با معیار علمی همخوانی داشته باشد؟ در عمل، ریشه واژه متدلوژی، می‌تواند به عنوان منطقی کاربردی روش‌های علمی در مطالعه واقعیت تفسیر شود. این مفهوم زمانی روشن‌تر می‌شود که فردی در

نظر گیرد که روند تحقیق علمی به طور گسترده نوعی فرایند تصمیم‌سازی است. پژوهشگر نیازمند است درخصوص مسائلی که در ادامه می‌آید، تصمیم بگیرد: کدام تئوری یا مدل برای پژوهش درخصوص موضوعی خاص، مناسب‌تر است؟ کدام یک از فرضیه‌های تحقیق مرتبط با موضوع تحقیق، براساس مدل یا تئوری انتخاب شده، شکل می‌گیرند؟ کدام ابزار اندازه‌گیری و روش‌های جمع‌آوری اطلاعات می‌تواند به کارگرفته شود؟ اطلاعات جمع‌آوری شده چگونه تحلیل شوند؟ یافته‌های تحقیق چه معنایی دارند و چگونه به تدوین اساسی مسئله مرتبط می‌شوند؟ لذا روش‌شناسی، به عنوان منطق به کارگیری روش‌های علمی در بررسی پدیده‌ها تعریف می‌شود. با این وصف، روش‌شناسی به منطق فرایند تصمیم‌گیری در پژوهش علمی مربوط می‌شود. بنابراین می‌توان با این گفته کافمن موافق بود که روش‌شناسی پژوهش، نظریه تصمیمات علمی صحیح است (Moution and Marais, 1990:10-15).

در جمع‌بندی از مطالبی که درباره نقد و روش‌شناسی بیان شد، می‌توان گفت نقد روش‌شناختی نقدی است که معطوف به روش‌شناسی تحقیقات و مطالعات است و در این نوع نقد، مؤلفه‌ها و عناصر روش‌شناختی به عنوان معیار برگزیده می‌شود تا بتوان با آن، اعتبار مطالعات مختلف را اندازه‌گیری و در واقع ارزیابی نمود. در این‌گونه، نقد هم‌تراز با ارزیابی قرار می‌گیرد و از آنجا که هدف آن واکاوی مؤلفه و قواعد روش‌شناختی است، لازم است به تهیه ابزار آن هم پرداخته شود.

توسعه سیاسی

علاوه بر قواعد روش‌شناختی، محتوای موضوعی کتاب‌ها و مقالات در نقد و ارزیابی‌ها نقش دارند؛ این‌که تألیفات مورد نظر تا چه حد در چارچوب‌های شناخته شده انجام شده‌اند که البته این نیز خود با اصول روش‌شناسی بی‌ارتباط نیست. بنابراین، لازم است در کنار شاخص‌های روش‌شناختی، شاخص‌های موضوعی مطالعات مورد نظر گنجانده شود. بر این اساس، در این قسمت به تعریف و مشخص ساختن ابعاد و مؤلفه‌هایی که در مطالعه توسعه سیاسی مدنظر قرار می‌گیرد، پرداخته می‌شود.

درباره چپستی توسعه سیاسی، بین اندیشمندان اتفاق نظر وجود ندارد و از زمان شروع مطالعات منسجم در اوایل دهه ۶۰ میلادی، تفاسیر متنوع و متکثری از آن به عمل آمده‌است. در آن زمان، توسعه سیاسی مترادف با دگرگونی‌های متأثر از فرایند نوسازی و مدرنیزاسیون تلقی می‌شد. در حالی که در برخی از تعبیر اوایل سده حاضر، توسعه سیاسی مترادف با آزادی و برابری است یعنی ایده‌آل و آرمان لیبرالیزم و سوسیالیسم به عنوان تأثیرگذارترین ایدئولوژی‌های عصر حاضر (King sbury, 2007:1). تشتت آراء در پیرامون این موضوع به اندازه‌ای وسعت گرفت که برخی از متفکران اعتقاد پیدا کردند که این مفهوم نیز همچون سیاست تطبیقی، همه چیز است و هیچ چیز نیست (Johari, 1990:191). به منظور رهایی از تشتت آراء و نظم بخشیدن به آراء و اندیشه‌های ناهمگون، متفکرانی همچون برتران بدیع، تعاریف، ابعاد، شاخص‌ها و به طور کلی مطالعات توسعه سیاسی را در درون رویکردهای کلان طبقه‌بندی و سه جریان توسعه‌گرایی کلاسیک، بازسازی جامعه‌شناسی و بازگشت به تاریخ را مشخص کرد (بدیع، ۱۳۷۶: ۲۲). وی در درون هر جریان به نقد و تحلیل نظریه‌های اندیشمندان این حوزه پرداخت و توسعه سیاسی را از نظر اندیشمندان، بازگو نمود. هانتینگتون نیز سه رویکرد نظام - کارکرد،

فرایند اجتماعی و تاریخ تطبیقی را در طبقه‌بندی مطالعات توسعه سیاسی پیشنهاد می‌کند (Huntington, 1971:306). چارچوب سیستم‌ها، چارچوب نهادینه شدن و دموکراتیزاسیون نیز طبقه‌بندی است که به وسیله فرد ریگز^۱ ارائه شده‌است (Riggs, 1981:325). از برآیند و وجوه مشترک این دیدگاه‌ها، می‌توان مطالعات سیاسی را در رهیافت‌های ساختارگرایی، کارکردی، مدرنیزاسیون، وابستگی، دموکراتیزاسیون، مطالعات تاریخی و حکمرانی خوب طبقه‌بندی کرد.

ابعاد و شاخص‌های توسعه سیاسی، در مرتبه نازل‌تر مطالعات توسعه سیاسی قرار می‌گیرد که در این زمینه نیز تنوع دیدگاه‌ها بسیار چشمگیر است. یکی از چهره‌های شناخته شده، لوسین پای^۲ است که پس از ارائه تعاریف ده‌گانه از توسعه سیاسی، ویژگی‌ها و مضامین مشترک آن را در سه بعد خلاصه می‌کند: برابری، ظرفیت و تخصصی شدن و تفکیک نهادی (Pay, 1965:12).

شاید بیش از سایر ابعاد و جنبه‌های مورد مطالعه در توسعه سیاسی این ابعاد و شاخص‌های آن است که برای همگان شناخته شده‌تر است و توسعه سیاسی را با مشارکت، نهادینگی، قانونمداری، برابری، ثبات، شایسته‌سالاری، فرهنگ سیاسی مشارکتی و غیره می‌شناسند. از این‌رو، این شاخص‌ها در طبقه‌بندی مطالعات، کاربرد پیدا می‌کند.

پس از شاخص‌ها، نهایتاً تعریف توسعه سیاسی اهمیت پیدا می‌کند که در اغلب مطالعات، هدف اصلی به شمار می‌رود. به زعم مونتگمری^۳ چند بعدی بودن مفهوم توسعه سیاسی که تقریباً در تعاریف تمام اندیشمندان به چشم می‌خورد، باعث پیچیدگی مفهومی آن شده و از این رو شاید بتوان همه چیز را تحت لوای آن درآورد (Huntington, 1971:301). بنابراین متفکرانی چون ریگز اعتقاد دارند که توسعه سیاسی یک مفهوم خاص بوده و تلاش برای تعریف آن به جای روشنگری به بدفهمی و آشفتگی می‌انجامد. با ترک این تلاش می‌توان متغیرها یا مفاهیم مهم‌تر و جالب‌تری که پیرامون معنای واژه توسعه سیاسی جمع شده‌است را شناسایی کرد (Riggs, 1981). در ارزیابی مطالعات نیز می‌توان همین مطلب را معیار قرار داد و مهم‌تر این‌که، آیا مطالعات مورد نظر تعریف مشخصی از توسعه سیاسی دارند یا خیر.

بدیهی است که از مؤلفه‌های اصلی مرتبط با توسعه سیاسی یعنی رویکردها، ابعاد و شاخص‌ها، نظریه‌ها و مفاهیم، در وهله اول می‌توان در گونه‌شناسی مطالعات توسعه سیاسی در ایران استفاده کرد و علاوه بر این، میزان پایبندی به چارچوب‌ها و موازین هر رویکرد را در هر مطالعه مورد توجه قرار داد.

ابزار ارزیابی

همان‌طور که گفته شد، نقد روش‌شناختی هم‌تراز با ارزیابی انتقادی است و به لحاظ کاربردی و هدف اجرا، دقیقاً با یکدیگر همخوانی دارند. در تعریف از ارزیابی انتقادی می‌خوانیم: «ارزیابی انتقادی

1. F. Riggs.

2. L. Pay.

3. J. Montgomery.

عبارت است از فرایند ارزشیابی دقیق و واضح کیفیت پژوهش‌های منتشر شده و ارتباط آنها با یک زمینه خاص.» (Mathuna, 2010:414).

هدف از طراحی ابزارهای ارزیابی این است که خوانندگان مقالات و کتب علمی را، در امر ارزش-گذاری (ارزیابی) کیفیت پژوهش‌ها یاری کند. در اینجا کیفیت به معنای میزان به حداقل رساندن سوگیری‌ها و روش‌های روش‌شناختی در زمینه انتخاب موضوعات، سنجش و محاسبه نتایج و تأثیرات عوامل و متغیرهای مزاحم بیرونی در یک مطالعه است (Clasfer, 2014:19).

به منظور عملیاتی شدن فرایند نقدها و ارزیابی‌های روش‌شناختی، ابزارهایی ساخته و به کار برده می‌شود که به ابزارهای ارزیابی انتقادی (Cat) ^۱ شهرت دارد و عموماً در مرورهای نظامند کاربرد دارد (Crowe and sheppard, 2010:79). آژانس پژوهش و کیفیت مراقبت‌های بهداشتی در آمریکا، در سال ۱۹۹۹ از سوی کنگره آمریکا مأمور دستیابی به ابزارهای ارزیابی شد و نهایتاً مدل جانز هاپیکنز را برگزید. بخشی از این مدل که برای انواع مطالعات و از جمله مرورهای نظامند کاربرد دارد به شرح زیر است (Glasofer, 2014:19).

دسته‌بندی‌های استاندارد	طرح تحقیق
پرسش تحقیق استراتژی پژوهش معیارهای شمول و عدم شمول استخراج داده کیفیت و اعتبار مطالعه تجزیه، تحلیل و ترکیب داده‌ها منابع مالی یا حمایت مالی	مرور نظامند

البته جست‌وجو برای دستیابی به ابزارهای ارزیابی روش‌مند به سال‌ها پیش از این برمی‌گردد و آثار بسیاری از تلاش پژوهشگران در این زمینه به جا مانده‌است. از جمله دونالد مک تاویش و جیمز کلیری ^۲ در مقاله مفصلی با عنوان ارزیابی روش‌شناسی پژوهش، ضمن بررسی کامل و جامعی از مطالعات پیشین، الگویی را ارائه می‌دهد که از ۷۵ شاخص تشکیل می‌شود و ارزیابی تمام مراحل اجرای یک تحقیق از بیان مسئله تا منابع را دربرمی‌گیرد (Mactavish and Cleary, 1977:28-29). روایی این ابزار به وسیله یازده پژوهشگر مجرب سنجیده شده و در ارزیابی پژوهش‌های مختلف، به اصلاح و تکمیل آن پرداخته شده‌است که به منظور پرهیز از اطاله کلام از ذکر آن خودداری می‌شود.

1. Critical Appraisal Tools.
2. D. Mactavish and J. Cleary.

در ایران هم ابزاری با عنوان «شیوه‌نامه نقد و تحلیل آثار و کتب در طراز جهانی به وسیله شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی در پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی تهیه شده‌است که اجزای پیشنهادی مندرج در این شیوه‌نامه بدین شرح است:

۱. معرفی کلی اثر و مؤلف،
 ۲. تحلیل بیرونی و خاستگاه اثر و مؤلف آن؛
 ۳. تحلیل درونی و جایگاه اثر؛
 ۴. نقد و ارزیابی اثر که شامل نقد درون‌ساختاری و نقد برون‌ساختاری می‌شود (شیوه‌نامه نقد و تحلیل آثار و کتب در طراز جهانی، ۱۳۹۰: ۳۹۴).
- این شورا دو سال پس از این، در ضمیمه گزارش مفصلی با عنوان نقد در تراز جهانی، پرسش‌نامه‌ای را با عنوان پرسش‌نامه نقد و بررسی متون و کتب علوم انسانی تهیه نموده که از جامعیت لازم برخوردار بوده و تقریباً شامل ده صفحه می‌شود. محورهای کلی پرسش‌نامه را می‌توان در شکل زیر ملاحظه کرد (حسینی، ۱۳۹۲: ۹۵۳-۹۴۱).

شاخص‌ها	ابعاد
مشخصات کلی اثر	بررسی ابعاد شکلی اثر
<ul style="list-style-type: none"> - پرسش‌های مربوط به نظم منطقی - پرسش‌های مربوط به منابع - پرسش‌های مربوط به تحلیل و بررسی - پرسش‌های مربوط به نوآوری و نو بودن - پرسش‌های مربوط به مبانی و پیش‌فرض‌ها - پرسش‌های مربوط به انطباق و جامعیت - پرسش‌های مربوط به نحوه به کارگیری ابزارهای علمی - پرسش‌های مربوط به اصطلاحات تخصصی - پرسش‌های مربوط به رویکردهای کلی 	بررسی ابعاد محتوایی اثر

ممکن است این تصور پیش آید که چنین ابزارهایی تنها در مطالعات کمی قابل استفاده است و در مطالعات کیفی، نمی‌توان آن را به کار برد. در حالی که مطالعات پژوهشگران و صاحب‌نظران نشان می‌دهد معیارها و شاخص‌ها در ارکان اساسی هر نوع روش‌شناسی یکسان است. از جمله لانگ و گادفری^۱، با استناد به پیشینه مطالعاتی خودشان، ابزاری را برای ارزیابی پژوهش‌های کیفی معرفی می‌کنند که بخش‌هایی از آن به شرح زیر است (Long and Gadfrey, 2004:186).

1. A. Long and M. Godfrey.

سؤالات کلیدی	حوزه بررسی
<ul style="list-style-type: none"> - چه چیزی مورد مطالعه قرار گرفته است؟ - آیا جزئیات کافی راجع به پدیده مورد مطالعه ارائه شده است؟ 	پدیده مورد مطالعه
<ul style="list-style-type: none"> - مطالعه براساس کدام چارچوب تئوریک شکل گرفته است؟ - چارچوب تئوریک به چه شکلی در مطالعه تجلی یافته است؟ - محققان این پژوهش را چگونه در قالب دانش موجود قرار داده‌اند؟ 	چارچوب تئوریک
<ul style="list-style-type: none"> - نمونه چگونه انتخاب شده است؟ - آیا نمونه برای اهداف تحقیق مناسب است؟ - آیا نمونه عمق و عرض زمانی، مکانی و واقعی دارد؟ - مهم‌ترین ویژگی‌های نمونه چیست؟ 	نمونه‌ها
<ul style="list-style-type: none"> - از چه روش‌هایی برای جمع‌آوری و ثبت داده‌ها استفاده شده است؟ - آیا داده‌ها از جزئیات کافی جهت فهم معانی و ادراکات شرکت‌کنندگان برخوردار هستند؟ - آیا فرایند مطالعه، به اندازه کافی توضیح داده شده است؟ - نقش محقق در انتخاب موضوع مطالعه چه بوده است؟ 	جمع‌آوری داده‌ها
<ul style="list-style-type: none"> - داده‌ها چگونه تحلیل شده‌اند؟ - توصیف و تحلیل داده‌ها تا چه حد کافی بوده است؟ - آیا مدرکی دال بر تأیید تحلیل داده‌ها و پایایی و انسجام آن وجود دارد؟ - آیا نتایج براساس مطالعات و تئوری‌های دیگر قابل تفسیرند؟ 	تحلیل داده‌ها
<ul style="list-style-type: none"> - آیا دیدگاه و فرضیات و جهت‌گیری بالقوه محقق بیان شده است؟ 	جهت‌گیری بالقوه محقق
<ul style="list-style-type: none"> - نتایج این تحقیق را به چه جوامعی می‌توان تعمیم داد؟ - آیا نتیجه‌گیری مطالعه قابل توجیه است؟ - کاربردهای این تحقیق برای سیاست‌گذاری و کاربردهای عملی چیست؟ - آیا مطالعه از گستره و دامنه و عمق مناسبی برخوردار بوده است؟ 	خطمشی و کاربردها

از ترکیب شاخص‌های مشترک ابزارهای پیش‌گفته با شاخص ابزارهای بررسی شده و همچنین مراحل یک پژوهش و مطالعه اجتماعی، در اینجا الگوی زیر ارائه می‌شود. این الگو به وسیله تعدادی از اساتید دانشگاه و پژوهشگران مجرب بازمینی و اعتبار آن تأیید شده‌است. با این حال، لازم است که با کاربردی آن در مطالعات مختلف به تکمیل آن پرداخته شود. بدیهی است که با توجه به موضوع و ویژگی‌های خاص هر مطالعه، قطعاً تغییراتی در الگو به وجود می‌آید تا ارزیابی دقت و صحت مورد نظر را داشته باشد. نکته دیگر اینکه در طراحی ابزارهای نقد و ارزیابی، علاوه بر قواعد روش‌شناختی و معیارهای موضوعی و محتوایی، قالب مطالعات نیز اهمیت دارد. اینکه مطالعه مورد نظر در قالب کتاب

ارائه شده است یا مقاله یا پایان‌نامه. براین اساس مهم‌ترین استانداردهای کتاب‌شناسی یا مقاله‌شناسی مرسوم را می‌توان در دستورالعمل‌های ارزیابی گنجاند و در ارزیابی آثار به کار برد. در تدوین و طراحی ابزار پیشنهادی این نوشتار، قالب کتاب مورد نظر بوده‌است.

الف) مشخصات و کتاب‌شناسی آثار مورد بررسی

ردیف	متغیر	مقوله‌ها و تعاریف
۱	نام کتاب	
۲	سال انتشار کتاب (نشر اول)	
۳	نام مؤلف یا مؤلفان	
۴	سن مؤلف	
۵	جنس مؤلف	۱. زن ۲. مرد
۶	تألیف یا ترجمه	۱. تألیف ۲. ترجمه
۷	شهرت نویسنده اثر	۱. مؤلف مشهور و شناخته شده و صاحب‌نظر در علوم سیاسی ایران است. ۲. مؤلف گمنام است ۳. مؤلف صاحب‌نظر در سایر رشته‌های علوم اجتماعی است ۴. مؤلف فعال سیاسی - اجتماعی است
۸	مشخص ساختن مخاطبان کتاب	۱. جامعه دانشگاهی و دانشجویان ۲. عامه مردم ۳. هر دو ۴. مشخص نشده‌است
۹	شیوه بیان مطالب	۱. ساده و روان ۲. پیچیده و فنی
۱۰	نوع منابع مورد استفاده	۱. منابع دست اول ۲. منابع دست دوم ۳. منابع دست اول و دوم ۴. منابع ذکر نشده‌است.
۱۱	میزان انسجام بین فصول و بخش‌های کتاب	۱. تمام فصول و بخش‌های کتاب، با مسئله و سؤال اصلی ارتباط دارد. ۲. بین مطالب بخش‌های مختلف کتاب با مسئله و سؤال اصلی ارتباطی وجود ندارد. ۳. کتاب مجموعه مقالات غیرمرتبط با هم است.

ب) ویژگی‌های روش‌شناختی آثار مورد بررسی

ردیف	متغیر	مقوله‌ها و تعاریف
۱۲	چیستی سؤال تحقیق	۱. کتاب فاقد سؤالی مشخص است
۱۳	تعریف مسئله تحقیق (تشریح عواملی که تعادل یک وضعیت اجتماعی را برهم زده و باعث تغییر شده است)	۱. با استناد به واقعیات اجتماعی مسئله تعریف شده است (عینی و ذهنی) ۲. تعریف مسئله، جنبه ذهنی و عقلی دارد (فقط ذهنی است) ۳. تعریف مسئله، جنبه هنجاری دارد ۴. تعریف مشخص و روشنی از مسئله تحقیق ارائه نشده است
۱۴	گستره موضوع کتاب	۱. کتاب موضوعی خاص و محدود را دربرمی‌گیرد ۲. کتاب با چند موضوع پراکنده در ارتباط است ۳. کتاب با چند موضوع مرتبط ولی گسترده ارتباط دارد
۱۵	روش‌شناسی کتاب در مقدمه	۱. روش‌شناسی اثبات‌گرایی ۲. روش‌شناسی فرااثبات‌گرایی ۳. روش‌شناسی تفسیری ۴. روش‌شناسی انتقادی ۹. نامشخص
۱۶	هدف از مطالعه	۱. هدف از مطالعه، دستیابی به تبیین‌های علی است ۲. هدف از مطالعه، فهم انگیزه انسان‌ها و جوامع است ۳. ترکیبی از تبیین علی و تفهم
۱۷	شیوه ترکیب نظریات در ساخت الگوی تحقیق (رعایت معیارهای علمی در ساخت الگوی تحقیق)	۱. ارتباط بین نظریه‌ها و شیوه و جایگاه کاربردی آن مشخص و دقیق است (اعتبارسنجی شده است) ۲. ارتباط بین نظریه‌ها و شیوه و جایگاه به کارگیری آن، با ابهام مواجه است (اعتبارسنجی نشده است) ۳. کتاب تک نظریه‌ای یا بدون استفاده از نظریه است
۱۸	بیان و تحلیل مطالعات پیشین مرتبط با موضوع	۱. فقط به ذکر چند عنوان بسنده شده است ۲. پیشینه تحقیق به حد کفایت، بررسی و تحلیل شده است (به نقاط قوت و ضعف آثار پیشین پرداخته شده است). ۳. بدون ذکر پیشینه مطالعاتی
۱۹	نوع برخورد با رویکردها و رویکردها و	۱. معایب و کاستی رویکردها و نظریات برشمرده شده و از مطالعه حذف شده‌اند.

ردیف	متغیر	مقوله‌ها و تعاریف
	نظریه‌های به کار رفته	۲. بدون ذکر کاستی‌ها و انتقادات وارد بر نظریه و پذیرش و کاربست کامل آن
۲۰	تعریف مفاهیم تحقیق	۱. مفهوم اصلی تحقیق، با استفاده از ادبیات تحقیق، تعریف و شاخص‌ها و مؤلفه‌های آن تعیین شده است. ۲. تعریف مشخصی از مفاهیم تحقیق ارائه نشده است.
۲۱	روش جمع‌آوری اطلاعات	۱. کتابخانه‌ای ۲. روش‌های میدانی: پرسش‌نامه، مصاحبه و...
۲۲	شیوه اثبات فرضیه کتاب	۱. با استفاده از مفاهیم و متغیرها، به استخراج یافته (کمی یا کیفی) پرداخته شده و در اثبات فرضیه به کار رفته است. ۲. از یافته‌های مطالعات دیگر (یافته‌های کمی یا کیفی) استفاده شده است. ۳. در بخش یافته‌ها، تحلیل‌ها و ادعاهای نویسنده تکرار شده است.
۲۳	میزان قطعیت یا عدم قطعیت نتایج مطالعه	۱. نویسنده فقط تحلیل و نظر خود از توسعه سیاسی ایران را می‌پذیرد و سایر نظریات را به طور قاطع رد می‌کند (اثبات‌گرایی). ۲. نویسنده به وجود سایر نظریات هم اذعان دارد، ولی با این حال نظریه خود را بهتر می‌داند و آن را می‌پذیرد. ۳. نویسنده به تحلیل خود تا زمانی که نظریات جدید آن را رد نکنند، پایبند است (ابطال‌گرایی). ۴. نظریات دیگر بیان نشده است.
۲۴	سطح تعمیم‌پذیری (اعتبار بیرونی)	۱. مؤلف، ادعا و نظریه خود را به تمام مراحل تاریخی ایران تعمیم داده است. ۲. مؤلف، برای هر مرحله از تاریخ ایران، نظریه خاص آن دوره را بیان کرده است. ۳. موضوع کتاب مرتبط با دوره خاصی از تاریخ ایران است.
۲۵	اعتبار درونی	۱. استفاده از منابع تأییدگر ۲. استفاده از روش‌های دیگر ۳. ارائه یافته‌های تحقیق به سایر صاحب‌نظران ۴. هیچ کدام

ج) گونه‌شناسی توسعه سیاسی ایران در آثار مورد بررسی

ردیف	متغیر	مقوله‌ها و تعاریف
۲۶	ارتباط عنوان کتاب با توسعه سیاسی ایران	۱. کتاب‌های مرتبط با مفاهیم توسعه سیاسی، توسعه نیافتگی سیاسی، موانع تحقق توسعه سیاسی، فرهنگ سیاسی ۲. کتاب‌های مرتبط با مفاهیم نوسازی، تجدد، مدرنیته، تجددگرایی... ۳. کتاب‌های مرتبط با مفاهیم استبداد، دیکتاتوری، عقب‌ماندگی، انحطاط و... ۴. کتاب‌های مرتبط با مفاهیم دموکراسی، جامعه مدنی و... ۹. سایر
۲۷	رهیافت توسعه سیاسی در کتاب	۱. ساختارگرایی - کارکردی (سیستمی) ۲. مدرنیزاسیون ۳. وابستگی ۴. رهیافت غایب‌شناسانه (دموکراتیزاسیون) ۵. رهیافت مطالعات تاریخی ۶. رهیافت یا الگوی حکمرانی خوب ۷. بدون ارتباط با رهیافت‌ها ۹. مشخص نشده‌است
۲۸	نظریه یا نظریات مورد استفاده در کتاب	۱. مارکس ۲. نئومارکسیسم ۳. ماکس وبر ۴. لیبرالیسم ۵. هابرماس ۶. نظریه‌های پست مدرن ۷. ترکیبی از نظریات و ساخت مدل ۸. گابریل آلموند ۹. مشخص نیست ۱۰. ترکیبی از نظریات و بدون ساخت مدل از آن
۲۹	طبقه‌بندی آکادمیک نظریه یا نظریات مورد استفاده در کتاب	۱. نظریه‌پردازان سیاست تطبیقی و توسعه سیاسی (آلموند، پاول، پای، بایندر، هانتینگتون، لیپت، ... ۲. نظریه‌پردازان جامعه‌شناسی سیاسی ۳. نظریه‌پردازان جامعه‌شناسی ۴. نظریه‌پردازان اقتصاد سیاسی ۵. سایر ۶. بیان نشده‌است. ۷. ترکیبی ۸. مشخص نیست.

نتیجه‌گیری

هر تعبیری که از نقد داشته‌باشیم، خواه آن را مترادف با ارزیابی قلمداد کنیم و خواه جایگاه آن را فراتر و مستقل از ارزیابی به شمار آوریم، در نقد نوشتن و نقادی، نیاز به معیار داریم. گم‌شده‌نقد‌های وارد بر مطالعات سیاسی ایران، استاندارد، معیار و در واقع شاخص‌هایی است که ناقد را از غلتیدن به وادی نقد‌های جهت‌دار و به تعبیری ایدئولوژیک مانع شود و در این عرصه، چه معیار و استاندارد بهتر از روش‌شناسی که غالب اهل نظر در اعتبار آن متفق‌القول هستند.

به‌طور کلی، در هر مطالعه‌ای اعم از کمی یا کیفی، علی‌یا تفهیمی، از پرداختن به سه رکن اساسی، گریزی نیست: مسئله و سؤال پژوهش، یافته‌ها و نتیجه‌گیری. هر مطالعه اجتماعی، به معنای دقیق خود از مسئله و پاسخ به سؤالی مشخص شروع می‌شود و در گام بعدی، به جست‌وجوی یافته‌ها می‌پردازد و نهایتاً به بیان نتایج تحقیق، ختم می‌شود. پیمودن چگونگی این مسیر از ابتدا تا انتها که موسوم به روش‌شناسی است، با توجه به موضوع و نوع مطالعه قابل تعدیل و اصلاح است. به بیان دیگر، با حذف یا افزودن شاخص‌هایی به ابزارهای ارزیابی روش‌شناسانه، می‌توان آن را در نقد متون و مطالعات گرایش‌های مختلف علوم اجتماعی مورد استفاده قرار داد. گرچه اختلاف نظر در نقد کیفیت آثار و مطالعات را نمی‌توان حذف کرد و اساساً مطالعات علمی، چنین هدفی را مدنظر ندارند، با این حال می‌توان اختلافات فاحش و کاملاً متناقض بر سر ارزش آثار منتشر شده محو نمود و از نقدهای ناهمگون جزم‌گرایانه و افراطی جلوگیری کرد.

منابع

- ۱ آزاد ارمکی، تقی (۱۳۸۰). مدرنیته ایرانی؛ روشنفکران و پارادایم فکری عقب‌ماندگی در ایران، تهران: اجماع.
- ۲ اکبر، علی (۱۳۹۵). گفتمان عقب‌ماندگی نزد روشنفکران ایرانی، تهران: فرزانه روز.
- ۳ اوجیبی، علی (۱۳۸۹). نقد نقد، تهران: خانه کتاب.
- ۴ ایمان، محمدتقی (۱۳۹۴). فلسفه روش تحقیق در علوم انسانی، چاپ دوم، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- ۵ بارت، رولن (۱۳۹۵). نقد و حقیقت، ترجمه شیرین دخت دقیقیان، چاپ هشتم. تهران: نشر مرکز.
- ۶ بارت، رولن (۱۳۷۸). «نقد چیست؟»، ترجمه حمیدرضا ایک، کارنامه، ش ۴، صفحات ۲۵-۲۲
- ۷ بدیع، برتران (۱۳۷۶). توسعه سیاسی، ترجمه احمد نقیب‌زاده، تهران: قومس.
- ۸ بلزی، کاترین (۱۳۹۳). عمل نقد، ترجمه عباس مخبر، تهران: آگه.
- ۹ حسینی، سیدحسین (۱۳۹۲). نقد در طراز جهانی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ۱۰ دلاپورتا، دوناتلا و کیتینگ، مایکل (۱۳۹۵). نگاهی کثرت‌گرایانه به رویکردها و روش‌شناسی‌ها در علوم اجتماعی، ترجمه محمدجواد جوادی ارجمند و مجید فرهام، تهران: نشر روزنه.
- ۱۱ زرین‌کوب، عبدالحسین (۱۳۸۰). آشنایی با نقد ادبی، چاپ ششم، تهران: سخن.
- ۱۲ سعید، ادوارد (۱۳۷۷). جهان، متن و منتقد، ترجمه اکبر آفری، تهران: توس.
- ۱۳ سمیعی (گیلانی)، احمد (۱۳۸۸). «نقد در جهان غرب»، در مجموعه مقالات عیار نقد، به کوشش علی اوجیبی، تهران: مؤسسه خانه کتاب.
- ۱۴ سیف، احمد (۱۳۷۷). «ریشه‌یابی یا ریشه‌تراشی؛ نقد کتاب ما چگونه ما شدیم»، تاریخ معاصر، شماره ۵.
- ۱۵ شاله، فیلیسین (۱۳۴۶). شناخت روش علوم یا فلسفه علمی، ترجمه یحیی مهدوی، تهران: دانشگاه تهران.
- ۱۶ شیوه‌نامه نقد و تحلیل آثار و کتب در طراز جهانی (۱۳۹۰). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. www.shmoton.ir
- ۱۷ علیپور، صدیقه (پوران) (۱۳۸۹). «تحلیل ساختاری نقد، پژوهش زبان و ادبیات فارسی»، ش ۱۹، صفحات ۳۹-۶۶.
- ۱۸ فولادی، علیرضا (۱۳۸۹). «نقد در موقعیت پست‌مدرن»، در مجموعه مقالات عیار نقد، دفتر دوم، به کوشش علی اوجیبی، تهران: خانه کتاب.
- ۱۹ ملکیان، مصطفی (۱۳۸۹). تحلیل فلسفی (سلسله جزوات درس‌گفتاری)، تهیه شده از کانال تلگرامی استاد مصطفی ملکیان.

۲۰ های، کالین (۱۳۸۵). درآمدی انتقادی بر تحلیل سیاسی، ترجمه احمد گل محمدی، تهران: نشرنی.

- 21 Clasofer, Amy (2014). Searching with critical appraisal tools. Nursing critical care, vol.9. pp. 19-22
- 22 Crowe, Michael and sheppard, Lorraine (2011). A review of critical appraisal tools show they lack rigor: Alternative tool structure is proposed. Journal of clinical Epidemiology, 64. P. 79-89
- 23 Huntington, Samuel P. (1971). The change to change: Modernisation, Development and politics. Comparutive potitics, vol 3, No 3. PP. 283-322
- 24 Johari, J.C. (1991). Comparative politics. NewDelhi: Sterling publisher
- 25 Kingsbury, Damien (2007). political Development. London and NewYork: Routledge
- 26 Kothari, C.R. (2004) Reseach methodologe. Second Edition. New Delhi: New Age International publishers
- 27 Long, Andrew and Godfrey, Mary (2004) An evalution tool fo assess the quality of qualitative research studies. International Journal of social Research metodlogy. Vol. 7, no. 2, pp. 181-196
- 28 Mathuna, Donal (2010). Critical appraisal of systematic reviews. International Journal of Nursing practic. 16. PP. 414-418
- 29 Mctavish, Donald ant others. (1977). Assessing Research methodology, The structur of professional Assess ment of methodology. Sociological method and research.V.6. No.1,P.3-39
- 30 Mouton, Johann and marais, He. (1990) Basic Concepts in the methodology of the social science. South Africa: Human seience research concil
- 31 Pye, Lucien W (1965). The concept of political development. The Annals of the American Acadory of political and social scince. Vol. 358, PP. 1-13
- 32 Riggs, Fred W. 1981. The rise and fall of political development. In the handbook of political development. S. L. Long. NewYork: plenum Press. PP. 289-348
- 33 Vogelmann, Frieder. (2016) Measuring, Disrupling, Emancipating: Three pictures of critique. Constellations, V.oo, No 0. PP. 1-11
- 34 Wahyuni, Dina (2012) The research design maze understanding paradigms, cases, methods and methodologies, Journal of applied managent accounting research, Vol. 10, No 1, PP. 69-80



Methodological Criticism and its Application to the Evaluation of Political Development Studies

Gholamreza Mohammadimehr¹

PhD student in Political Science (Iran Affaires), Political Science Department, Faculty of Law and Political Science, Islamic Azad University, Tehran Ulum – va- Tahghihat branch; Iran.

Majid tavasoli Roknabadi Ph.D²

Associate Professor in Political Science, Political Science Department, Faculty of Law and Political Science, Islamic Azad University, Tehran Ulum – va- Tahghihat branch; Iran.

In Iran political development studies, criticism without criteria has been frequently led to biased and non-scientific evaluations and in result of it to diversity of views among experts. By putting methodological principals as criteria, Ideological critics could be modified to a larger extent, and it could adjust the diversirty of views. The essay tries to introduce evaluation tool to methodological criticism of works on Iran political development. Firstly, a kind of criticism named evaluative criticism that adjust to evaluative process would be introduced, then the rules of scientific methodology and also the significant principals of Iran political development studies will be discussed. Ultimately, by combination the said principals and axis in addition to bibliography of works, an evaluation questionnaire has been made which its formal validity confirmed by some of methodology and political science professors/experts. The application of this tool in evaluation political studies, can obstacle the biased critics and identify the value and credit of scientific political works.

Keywords: Criticism, types of Criticism, Methodology, Methodological Criticism, Evaluation Tool, Evaluation Questionnaire.

¹ E-mail: r43mehr@yahoo.com

² E-mail: tavasoli@gmial.com (Corresponding Author)



بایسته‌های صورتبندی نقد پدیدارشناختی

یعقوب خزائی^۱

استادیار دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، ایران

نقد مشتمل بر فعالیت‌های متعدد و متنوعی است که هر یک در جای خود مهم و ارزشمند است. در نقد کنش‌هایی از قبیل توصیف، تبیین، تفسیر، تأویل، ارزیابی، قضاوت، تجزیه و تحلیل و حتی در صور آرمانی‌اش نظریه‌پردازی می‌تواند انجام شود. امروزه اغلب نقدها در همان بدو امر به ارزیابی و داوری می‌پردازند. در حالی که نقد پدیدارشناسی بر تقدم توصیف بر هر گونه کنش دیگر نقد استوار است. در پژوهش حاضر ما به دنبال طرح یک نقد پدیدارشناسانه نقد هستیم. بنابراین، از تمام کنش‌های مرتبط با نقد تنها با توصیف سر و کار خواهیم داشت. ما در مقام منتقد در ساحت پدیدارشناسانه کلمه وظیفه آشکارسازی و روشن‌سازی متن را داریم. از این‌رو، پرسش اصلی جستار کنونی این است که نقد پدیدارشناختی مشتمل بر چه فعالیت و کنش‌هایی می‌شود و ما با اتخاذ چنین روشی حق ورود و عدم ورود به چه حوزه‌هایی در نقد را خواهیم داشت؟ بحث در این ساحت دشوار است و به تبع آن فرضیه و به دنبال آن چارچوب نظری نخواهیم داشت و تمام اینها خود در روش پدیدارشناسی مانع توصیف به شمار می‌آیند.

واژه‌های کلیدی: نقد، پدیدارشناسی، نقد پدیدارشناختی، توصیف، روش.

^۱ khazaei@hum.ikiu.ac.ir

مقدمه

شاید نقد در معنای عام کلمه، تاریخی به درازای دانش تاریخ داشته باشد و مورخانی چون هردوت و توسیدید در یونان باستان، جاحظ، مسعودی و به‌ویژه ابن خلدون در جهان اسلام و فی‌المثل افضل الملک^۱ در دورهٔ قاجار در نوشته‌های خود نکاتی از مباحث نقد متن را به تلویح یا احياناً به تصریح بازگو کرده‌باشند. ولی پیدایش نقد به منزلهٔ یک روش نوین به قرن هیجدهم میلادی و عصر روشنگری برمی‌گردد و امروزه در حوزه‌های مختلف جایی بس مهم برای خود دست و پا کرده است. در خلال بیش از سه قرن حوزه، معنا و گستره نقد همواره در حال بسط بوده است به‌طوری‌که امروزه نقد^۲ خود فعالیتی تخصصی و بسیار پیچیده است و شامل فعالیت‌های بسیار متنوع و موسعی می‌شود. در نقد کنش‌هایی از قبیل توصیف^۳، تفسیر^۴، تاویل^۵، تبیین^۶، ارزیابی^۷، قضاوت^۸، تجزیه و تحلیل^۹ و حتی در صور آرمانی‌اش نظریه‌پردازی^{۱۰} می‌تواند صورت گیرد. به سخن دیگر نقد علاوه بر کنش‌های متعارفی چون داوری و تبیین در شکل آرمانی‌اش، می‌تواند محمل شکل‌گیری نظریه‌های نوین هم باشد. اما آنچه امروزه جایز در نقد خالی است و در حوزه نقد کم‌تر کسی بدان التفات دارد، ضرورت تکوین یک پدیدارشناسانه است. به نظر می‌رسد نقد پدیدارشناختی در هر نقدی ضروری الوجود است ما در مقام منتقد در ساحت پدیدارشناسانه کلمه وظیفه آشکارسازی و روشن سازی متن را داریم. راقم این سطور این نوع نقد را بنا با ماهیت آن «نقد روشنگر» نام نهاده است؛ شاید همین نقد روشنگر راهی برای عزیمت از اصول موضوعه و بدیهی انگاشته شده در ذهن ما به سوی مسائل علمی باشد. هم اکنون اغلب نقدها از همان ابتدا ضمن بی‌اعتنایی به نقد پدیدارشناختی به ارزیابی، داوری و رد و نفی^{۱۱} می‌پردازند. شاید اهمیت مسئله در علمی چون تاریخ، ادبیات و نظایر آن که ما با متونی از روزگاران گذشته و چه بسا گذشته‌های بسیار دور سر و کار داریم، بسیار بیش از متون رشته‌های چون جامعه‌شناسی و علوم

۱. فی‌المثل افضل الملک در بخشی از افضل‌التواریخ با اقتباس از نوشته‌ی یک عالم آمریکایی انتقاداتی نسبت به آن متن دارد و می‌نویسد: «این صفحات ژغرافی بعضی ترکها دارد و بعضی جاها را عمداً به اشتباه کاری سهو کرده‌است، مثلاً یک مکانی را که امارت داشته، امپراطوری قلمداد کرده‌است و یک جایی را که رتبه‌ی عالی داشته به خفت اسم برده است. هر یک از انگلیسی‌ها که ژغرافی بنگارند. هزار ملاحظه‌ی پلتیکی در کار دارند که گاهی در کم و زیاد مطلب غرض می‌ورزند ...». نویسنده در انتقاد از این جغرافی‌دان آمریکایی چندین کشور و جزایر بزرگ در اروپا، آمریکا و آسیا را نام برده که نویسنده آمریکایی ذکری از آنها به میان نیاورده‌است و در کنار ذکر فواید کتاب‌هایشان، آنها را فارغ از اشتباهات سهوی و عمدی نمی‌داند (افضل الملک، ۱۳۶۱: ۲۲۶).

2. critique
3. Description.
4. Exegesis.
5. Interpretation .
6. Explanation.
7. Evaluation.
8. Judgement.
9. Analysis.
10. Theorizing.
11. Negation

سیاسی باشد. نخست اینکه بر اساس نظر دیلتای^۱ علمی چون تاریخ برخلاف جامعه‌شناسی و اقتصاد در وهله اول توصیفی‌اند (دیلتای، ۱۳۸۹: ۲۵). دیگر اینکه در متون تاریخی مانند نامه تنسر، تاریخ بیهقی، نفثه المصدور، تاریخ و صاف، دره نادره و ... در یک افق تاریخی به رشته تحریر درآمده‌اند که با افق تاریخی ما و زیست جهانی که ما در آن زیست می‌کنیم، متفاوت است و در نتیجه قضیه توصیف با چالش‌های زیادی همراه است. علاوه بر این اغلب متون تاریخی به سبکی مصنوع و متکلف و در برخی موارد فنی نوشته شده‌اند که اینها باعث می‌شود مقصود متن به فراموشی سپرده شود. به قول مولانا جلال‌الدین بلخی در فیه ما فیه: «سخن را چون بسیار آرایش می‌کنند، مقصود فراموش می‌شود».

همین‌طور از نظر ریکور «برای هر علم مبانی و بنیادها [که پدیدارشناسی هم در همین زمره قرار می‌گیرد] مفاهیم مبهم، غامض و معضل یا خارق اجماع نمی‌تواند وجود داشته‌باشد» (ریکور، ۱۳۸۶: ۲۶).

در حقیقت توصیف با وجود نثر مصنوع نویسندگان سده‌های میانه به مسئله‌ای غامض‌تر و بحث‌بر-انگیزتر مبدل شده است.

نکته جالب توجه دیگر این‌که نقد در ابتدا قسمتی از منطق بوده‌است که از قضاوت بحث می‌کرده-است. از حیث اتیمولوژی واژه Critique از واژه Judiciaire به معنای قضایی اخذ شده‌است (لالاند، ۱۳۷۷: ۱۶۳ و ۱۶۲). واژه Critique از زبان فرانسه وارد انگلیسی شده‌است. واژه انگلیسی Judge به معنای داوری کردن از زبان فرانسه کهن واژه Juge و لاتین Judex اخذ شده‌است. بنابراین دو اصطلاح ناقد و قاضی از یک ریشه هستند و کار ویژه هر دوی آنها قضاوت است در این معنا نقد همواره متضمن داوری و قضاوت و تعیین خوب و بد امور یا به قول یکی از فیلسوفان فرانسوی «بازی درست و نادرست» خواهد بود ولی در این مقاله ما قصد داریم این قضیه را به چالش بکشیم، بدین معنا که چه راهی را طی کنیم که نقد مشتمل بر کنشی ماقبل تأویل و داوری باشد.

پدیدارشناسی و توصیف پدیدارشناسانه

پدیدار اگر چه ریشه در یونان باستان دارد، ولی در قرن ۱۸ بود که به مبحثی اساسی در فلسفه مبدل شد. فی‌المثل کانت^۲ بین نومن و فنومن فرق قائل شد. به باور او نومن همان ذات و گوهر اشیاء است و فنومن همان ظواهری است که بر ما آشکار می‌شود. بر بیناد نظر او وصول به نومن‌ها امری ممتنع است و تنها ما می‌توانیم به فنومن‌ها دستیابی داشته باشیم. در حالی که فردی چون هیوم^۳ اساساً به نومن‌ها باور نداشت و معتقد بود چیزی ورای فنومن‌ها وجود ندارد. ولی پدیدارشناسی به معنایی که امروز مورد نظر است با هوسرل ظهور کرده‌است. در پدیدارشناسی این امکان در نظر گرفته می‌شود که محقق کار خود را از جایی شروع کند که هیچ یک از آگاهی‌های سابق او در کار دخیل نباشد و هیچ

1. Wilhelm Dilthey.
2. Jeu du vrai et du faux.
3. Immanuel Kant.
4. David Hume.

فرضیه‌ای برای شروع نداشته‌باشیم و در نتیجه به سوی خود پدیدار برویم. به همین خاطر است که گفته می‌شود پدیدارشناسی به طور مضاعف منفصل و بی‌طرف است (دریفوس و رابینو، ۱۳۹۲: ۱۲۹).

در نظر هوسرل آنچه به آگاهی انسان در نمی‌آید، تعلیق می‌شود اسب از آن جهت اسب است که در آگاهی من اسب می‌شود. بنابراین پدیدارشناسی به شی‌ای می‌پردازد که در آگاهی‌مان حاضر باشد و نه شی خارج از آگاهی و جهان خارج عینیت یافته همچون نظرگاه پوزیتیویست‌ها. شی خارج از ذهن و فنومن در تعلیق هستند و هوسرل^۱ با شی‌ای سر و کار دارد که در آگاهی باشد. اصل آگاهی عبارت است از نسبت میان ادراک و متعلق ادراک و رابطه مدرک و مدرک زمانی برقرار می‌شود که مدرک حیث-التفاتی داشته باشد (هوسرل، ۱۳۸۸: ۱۷۰). هوسرل برای بیان این ساخت و نظام دو مفهوم نوئز^۲ (از فعل یونانی اندیشیدن) و نوئم^۳ (اندیشیده) را به کار می‌برد. نوئز فکری است که ناظر به شی است و نوئم همان مورد نظر و معنی است. اولی مربوط به من و فاعل و دومی مربوط به یک قصد و التفات است. هیچ یک از این دو بدون دیگری به تعقل در نمی‌آید و هر یک متقابلاً مقتضای دیگری است. از این رو در پدیدارشناسی رابطه دو سویه سوژه و ابژه آگاهی را می‌سازد و به این ترتیب چیزی به عنوان کنش آگاهی بدون ابژه یا ابژه بدون سوژه که آن را درک کند، وجود ندارد.

بنابراین عین پدیدارشناسانه کاملاً با عین پوزیتیویستی متفاوت است، چرا که عین پوزیتیویستی ناظر به پدیدارها و اشیاء در جهان خارج است که با مشاهده و معاینه بررسی می‌شوند، ولی عین پدیدارشناختی به پدیدارها در آگاهی معطوف است. تنها از طریق اپوخه و تعلیق است که ما قادر می‌شویم به واقعیت نزدیک شویم (زهاوی، ۱۳۹۲: ۱۱۹). پدیدارشناسی به همه پدیده‌های مورد ادراک اعم از عینی و انضمامی و ذهنی و سوپزکتیو می‌پردازد (بی، ۱۳۸۱: ۵۸۱).

در حقیقت پدیدارشناسی روش و نگرشی^۴ غیرتجربی است که امور واقع مشاهده‌پذیر را به طور تجربی توصیف نمی‌کند. انکار تجربی بودن گزاره‌های پدیدارشناختی به معنای آن است که صدق یا بطلان آنها به مشاهده حسی منوط نیست (اشمیت، ۱۳۹۳: ص ۱۱۸ - ۱۱۷). برای این که به توصیف حقیقی نائل شویم، پدیدارشناس باید در برابر وسوسه مفروضات مقاومت کند. از این رو پدیدارشناسی توصیف سوبیه‌های آگاهی بشری است آن گونه که جهان بیرونی را به شیوه‌های معنادار ثبت می‌کنند. پدیدارشناس نظریه‌ها را قالب قرار نمی‌دهد^۵ او فقط می‌آزماید و آن‌گاه پدیدار را چنان که خود را به نظر خالی از پیش‌داوری‌اش عرضه می‌کند، توصیف می‌کند (همان، ۱۲۳). هوسرل^۶ وظیفه پدیدارشناسی را افشاء و بازبینی تمامی ادعاها و فرض‌های بنیادینی تلقی می‌کند که علوم اثباتی مسلم فرض کرده‌اند.

2. Edmund Husserl(1859-1938)

2. Noesis.

3. Noema.

۵. اشمیت پدیدارشناسی را در مقام یک «علم» وصف کرده‌است ولی راقم این سطور به جای علم از اصطلاح روش و نگرش

استفاده کرده‌است، چرا که به نظر ما پدیدارشناسی نمی‌تواند یک علم با تمام ابعاد و وجوه آن باشد.

۱. کسانی چون پوپر در توصیف ساده‌ترین واقعیت‌ها هم به نقش نظریه قائلند.

6. Edmund Husserl(1859-1938).

به گفته وی ما نباید اجازه دهیم نظریات پیش انگاشته تجربه ما را شکل دهند، بلکه باید بگذاریم تجربه تعیین کننده نظریه‌های ما باشد. (زهاوی، ۱۳۹۲: ۱۱۸ و ۱۱۶).

گزاره‌های پدیدارشناختی دارای سه مشخصه بنیادین هستند:

۱. گزاره‌های پدیدارشناختی غیرتجربی‌اند.

۲. گزاره‌های پدیدارشناختی توصیفی است.

۳. گزاره‌های پدیدارشناختی در توصیف پدیدارهاست (اشمیت، ۱۳۹۳: ۱۲۵).

از این رو هدف عمده نقد پدیدارشناختی چیستی یک پدیدار و امکان ظهور و تجلی آن نزد ما آدمیان است؛ اینکه «خود پدیدار چیست» مسئله‌ای بس مهم و سرنوشت ساز است و ما در مقام منتقد همواره باید به چنین خواست و هدفی عنایت داشته باشیم. کنش عمده ما در پدیدارشناسی توصیف است و به تبع آن کنش بنیادین در نقد پدیدارشناختی، وصف و توصیف یک متن، وضعیت یا رخداد به طور دقیق است و حق ورود به حوزه‌های دیگر نقد از قبیل تاویل، تبیین، ارزش دآوری و نظایر آن را نداریم.

هر منتقد در وهله نخست باید روشن سازد که متن چه می گوید و چیستی متن بر او آشکار شود. وقتی که این وضعیت روشن شود، آنگاه می‌تواند به دیگر وجوه و ابعاد نقد و کربتیک وارد شود. کم نیستند تحقیقاتی در علم تاریخ و علوم انسانی و اجتماعی که روش خود را توصیفی اعلام می کنند و طرفه آنکه اغلب آنها واجد مسئله، فرضیه، بررسی علل و احیاناً چارچوب نظری هستند. این بدان معناست که ما هنوز ماهیت و آیدوس روش توصیف را در نیافته ایم. برخی محققان چنین می پندارند که روش توصیف روشی سنتی و پیشامدرن است. در حالی که روش توصیفی روشی مدرن در حوزه روش است و روش نقل که روشی سنتی و پیشامدرن است، با روش توصیف که روشی مدرن است خلط می‌شود. ماریوس^۱ و پیچ^۲ در فصل سوم از اثر ارزشمند خود تحت عنوان «اشکال نوشتار تاریخی» خاطر نشان کرده‌اند که مورخان نیز چونان دیگر نویسندگان از ۴ الگوی عمومی بیان استفاده می‌کنند: الف) توصیف^۳ ب) نقل^۴ ج) تفسیر^۵ د) استدلال^۶ و بنابراین توصیف و نقل را نباید یکسان تصور کرد (Marius, 1989: 60). توصیف «استفاده از کلمات برای انتقال تصویر ذهنی یک رویداد، منظره، صحنه، هیجان، یا احساس؛ شرحی که از زاویه نگاه وصف‌کننده بیان می‌شود» (انسلم استراوس و جولیت کربین، ۱۳۹۰: ۳۷). توصیف آن‌چنان اهمیتی دارد که بنیاد تفسیرهای انتزاعی تر داده‌ها و پرورش نظریه است و در بالاترین سطوح علوم انتزاعی هیچ‌گونه فرضیه علمی بدون توصیف پیشین یا توصیف همزمان ممکن نیست (همان، ۴۰). توصیف پدیدارشناسانه با شهود شروع می‌شود

1. Richard Marius.
2. Melvin E. Page.
3. Description.
4. Narration.
5. Exposition.
6. Argument.

(Elliot, 2005: 27). ویژگی توصیف با مضمون موضوعی که قرار است توصیف شود، خاص و ویژه می شود تا جایی که توصیف ممکن است اساساً در موارد مختلف متفاوت باشد (Heidegger, 1985: 78).

از همین روست که هایدگر در آثار خود اعتنایی به تجربه در معنای متداول آن ندارد. حال این توصیف منهای داوری و نظریه پردازی باید در ساحت نقد وارد شود.

به سوی نقد پدیدارشناختی

اکنون وقت آن است تا ببینیم پدیدارشناسی که ناظر به توصیف است در حوزه نقد چگونه عملکرد و پراکسیسی^۱ ایجاد می کند. چنانکه گفته شد نقد خود مشتمل بر فعالیت‌های بی‌شماری از جمله وصف کردن، دسته‌بندی، بررسی زمینه‌ها، تبیین، تفسیر و تحلیل است (کارول، ۱۳۹۳: ۲۱ و ۲۰). همین‌طور میکل دو فرن هم در زیباشناسی و فلسفه از کارکرد سه‌گانه ناقد یاد کرده‌است: روشن کردن، توضیح دادن و داوری کردن (ریکور، ۱۳۸۶: ۲۸). این در حالی است که ما در نقد پدیدارشناسانه تنها با «روشن کردن» و «احیاناً» توضیح دادن» سر و کار خواهیم داشت.

حال باید خاطر نشان کرد که در نقد پدیدارشناختی در هر نوع آن فرضیه و داوری محلی از اعراب ندارد. هایدگر ما را این خطاها بر حذر می‌دارد. در نظر هایدگر در پدیدارشناسی و توصیف پدیدارشناسانه صرفاً خود فهمی بی‌واسطه از موضوع و نه فرضیات و آزمایشات با واسطه موضوعیت دارند (Heidegger, 1985: 78). اما برخی چون حافظ نیا بر خطا رفته اند و ابراز داشته‌اند که در تحقیق توصیفی موردی به فرضیه نیاز است^۲ (حافظ نیا، ۱۳۸۷: ۶۳). به عنوان مثال چنانچه ما بخواهیم اسب خاص و ویژه‌ای را توصیف کنیم، می‌گوییم اسب حیوانی دارای چهارپا، با فلان قد، پوستش فلان رنگ است و ... بنابراین نمی‌توان فرضی برای توصیف اسب متصور دانست و گفت به نظر می‌رسد اسب سفید است یا سیاه.

به گمان ما توصیف در معنای روشن‌سازی و آشکارسازی آنچه متن در حال گفتن آن است و چیستی متن بر دیگر مسائل و حوزه‌های نقد تقدم دارد. بنابراین تا هر نقد اصولی و راستینی با توصیف شروع نشود، اساساً قضاوت‌ها و ارزیابی‌ها هم معلوم نخواهد شد که از چه آبخواری سرچشمه می‌گیرد و چرا خواننده و شنونده باید آن داوری‌ها را بپذیرند.

نفی و رد و انکار به عنوان شالوده هر نقدی می‌تواند امری مهم باشد و به منظور مبارزه با هر نوع توتالیتاریسمی بدان نیاز داریم ولی در نقد پدیدارشناختی بدان نیازی نیست. در یک نقد پدیدارشناسانه منتقد^۳ به روشن‌سازی می‌پردازد که متن چه می‌گوید.

1 Praxis.

۵. نمونه‌هایی هم که حافظ نیا از تحقیق توصیفی موردی ذکر کرده‌است از منظر توصیف و روش توصیفی درست نیست چون: تحقیق درباره علت بالا آمدن آب دریا، تحقیق در مورد علت کاهش تولید در یک کارخانه ماشین‌سازی (حافظ نیا، ۱۳۸۷: ۶۴). در توصیف اجازه ورود به مبحث «علل» را نداریم.

3. Critic.

نقد پدیدارشناختی برخلاف شیوه های سنتی تر نقد به مرزهای که یک متن را از متن دیگر متمایز می کند، بی اعتناست.

این نقد به ذهنیت مورخ آن سان که در یک اثر تاریخی متبلور می شود، عنایت دارد. به سخن دیگر این نقد ناظر به رابطه سوژگی ابژگی و حیث التفاتی مندرج در این رابطه است. ضمن این که در چنین پژوهش هایی محقق دخالتی در موقعیت، وضعیت و نقش متغیرها ندارد و آنها را دستکاری نمی کند. پدیدارشناس نمی تواند به قضاوت ها و داوری ها ورود پیدا کند. به قول ژان لوک نانسی^۱ فیلسوف فرانسوی «آزادی برای انسان های خوب و بد آزادی است» (Watkin, 2009: p: 153).

فرایند تولید متن به وسیله مؤلف نزد کسانی چون بارت^۲ فاقد اهمیت است و نزد کسانی چون او حوزه مورد توجه منتقد صرفاً عمل انتقادی یا تولید معنا از رهگذر خواندن متن است و در این فرایند متن ماده خامی است که باید به وسیله منتقد تغییر داده شود (بلزی، ۱۳۹۳: ۲۱۲). این رویکرد بدان معناست که مؤلف همه اقتدار خود را بر متن از دست می دهد. در حالی که در تفکر مدرن مؤلفان متون را تولید می کردند، همان طوری که کالاها در کارخانه تولید می شد (همان، ۱۹۷). اساساً از نظر ریشه-شناختی در زبان لاتین بین مؤلف و اقتدار ارتباط وجود دارد. واژه اقتدار (autorité) از واژه لاتینی actoritas گرفته شده که خود آن مشتق از واژه auctor به معنای auteur یا مؤلف است، بنابراین «در فکرت اقتدار نوعی فکرت تولید مستتر است» (سنت، ۱۳۹۱: ۲۵).

ولی در نقد پدیدارشناسانه رویکرد امثال اکو^۳ و بارت که نقد را متوجه خواننده می کنند، محلی از اعراب نخواهد داشت. ما در نقد پدیدارشناختی به دنبال ایجاد معنایی نوین و تغییر نخواهیم بود. ما با نظرگاهی پرمتهای علیه متن شورش نمی کنیم. این اقتدار خوانندگان متن نیست که تعیین کند که متن چه می گوید. بنابراین در اینجا ما با دو رکن اصلی مواجه هستیم. مؤلف و آگاهی او و متن و ساختار آن که باید دید پدیدار درست توصیف شده است؟!

احتراز از ایدئولوژی زدگی، پیش داوری^۴، حس قومیت پرستی، ملیت پرستی و فرقه گرایی و ... اصل اساسی ورود به چنین نقد است و پر واضح است اگر نگوییم تمام عالمان علم الاجتماع در چنین دامی

1. Jean-Luc Nancy.
2. "La liberté est liberté pour le bien et pour le mal".
3. Roland Barthes.
4. Umberto Eco.

۱. گادامر در حقیقت و روش بین مقوله فهم و ادراک از یک سو و تعصب و پیشداوری و نظایر آن از سوی دیگر ارتباط قائل است. پیشداوری که در پدیدارشناسی به طور خاص و در علم به طور عام به منزله امری مذموم و غیر علمی همواره علیه آن سخن گفته می شود، از نظر گادامر می تواند مثبت باشد. گادامر در این رابطه می نویسد: «اگر می خواهیم حق کرانمندی^۵ و نحوه هستی تاریخی انسان را به جا آوریم، اساساً ضروری است تا از مفهوم پیشداوری اعاده حیثیت شود و به این حقیقت اذعان کرد که پیشداوری های موجه وجود دارند» (Gadamer, 1975: p278) پیشداوری هایی که از بوته آزمایش سالم بیرون آمده اند و این قابلیت را دارند تا با شرایط جدید وفق داده شوند، مرجعیت هنجاری کسب می کنند. بنابراین از نظر گادامر پیشداوری ها الزاماً منفی و مخرب نیستند و این فرض اشتباه ریشه در روشنگری دارد (نوذری، ۱۳۷۷: ۱۹۱ و ۱۹۰).

گرفتارند می‌توانیم به جرأت بگوییم، اغلب نوشتارهای انسانی - اجتماعی فاقد رهیافت پدیدارشناسانه هستند و آنها ضمن نادیده گرفتن قواعد و اصول پدیدارشناسی به دنبال علایق، پیش‌فرض‌ها و فرضیات ذهنی خود رفته‌اند. اگر چنانچه عناوین و محتوای بسیاری از کتب را ملاحظه کنیم آن‌گاه خواهیم دید در چه وضعیتی به سر می‌بریم. فی‌المثل استبداد شرقی نوشته کارل ویتفولگ فاقد چنین دیدگاهی است و به شرق از منظر خود و عقاید و جهان‌بینی غرب نظر انداخته و آن را نقد کرده‌اند. در تاریخ اسلام هنوز نقد پدیدارشناسانه شکل نگرفته‌است. ما هنوز فاقد تحقیقات منسجمی از زندگی پیامبر، ائمه و صحابه در معنای پدیدارشناسانه کلمه هستیم.

ویژگی تفکر پدیدارشناختی رهایی از تفکر کانتی است. در روش و نگرش پدیدارشناختی نمی‌خواهیم مقولات از پیش ساخته شده مبنای شناخت پدیدارها قرار بگیرد. بنابراین، مقولات کلی از قبیل انسان، جوهر، عرض، ماده و نظایر آن مانع معرفت تلقی می‌شوند. در پدیدارشناسی ویژگی‌های شخصی و فردی برجسته می‌شوند و از اشتراکات صرف‌نظر می‌شود (سروش، ۱۳۷۹: ۲۴۶) و از قضا این روش با ماهیت تاریخ و علم تاریخ تناسب و همخوانی قابل ملاحظه‌ای دارد.

اگر ما از «پیکار طبقاتی» در جوامع گذشته سخن می‌گوییم این قبیل مفاهیم همچون «طبقه» برای گذشتگان اساساً موضوعیت نداشته‌است بنابراین ما نتوانسته‌ایم به طور پدیدارشناختی با آن جامعه سخن گوئیم و به آنها نزدیک شویم.

توصیف کاری است بس دشوار و شاید کم‌تر کسی با توصیف به معنای پدیدارشناسانه کلمه توجه داشته باشد. فی‌المثل پاکتچی در اثر ارزشمند خود به نام نقد متن در مورد یک رخداد تاریخی واحد دو توصیف به کار برده‌است؛ حرکت مرداس و برادرش علیه زیاد در یک جا تحت عنوان «قیام» و در جایی دیگر تحت عنوان «شورش» یاد شده‌است (پاکتچی، ۱۳۹۱: ۵۳ و ۵۲). اگر چنانچه ما از پدیدارشناسی نقد گذر کنیم و در مراحل بعد به دنبال تغییر و تکوین معنایی نوین باشیم، آن‌گاه خواهیم دید که استعمال واژگان شورش و قیام در توصیف یک رخداد واحد وافی به مقصود نخواهد بود. در اینجا استعمال مفهوم قیام یا شورش بسته به اینکه ما چه دیدگاه و داوری درباره‌ی آن واقعه داشته باشیم، و با کدام طرف یعنی حکومت و یا مخالفان همدلی می‌کنیم، تفاوت می‌کند. به سخن دیگر ما با استعمال واژه «شورش» اقدام مرداس را غیرقانونی تلقی کرده و حق را به جانب حکومت می‌دهیم ولی استفاده از واژه «قیام» بدان معناست که در تقابل دو طرف، اقدام مرداس را قانونی ارزیابی کرده و با آنها همدلی می‌کنیم. شاید بتوانیم بگوییم که مفاهیمی چون شورش و قیام از جنس همان مقولات کانتی‌اند که خود مانع توصیف می‌شوند.

پرسش‌های پدیدارشناختی در نقد پدیدارشناسانه می‌توانند نقد مبتنی بر توصیف را به فرجام درست و راستین خود برسانند. این پرسش‌ها تنها می‌توانند با ادات استفهامی «چه» و «چگونه» مطرح شوند؛ ادات استفهامی که کمک کنند تا پدیدار بر ما آشکار شود. به طور خلاصه مهم‌ترین پرسش

پدیدارشناختی پرسش «این چیست؟»^۱ است. بنابراین در اینجا ما نمی‌توانیم از ادات استفهامی چون «چرا» استفاده کنیم چرا که در این صورت از نقد پدیدارشناسانه برون خواهیم شد. نکته دیگر این‌که در حوزه نقد مسئله سانسور همواره خودنمایی می‌کند و قاطبه کسانی که در خصوص سانسور تحقیق و تتبع کرده‌اند، آن را امری دولتی پنداشته‌اند. در حالی‌که زمانی که با پدیدارشناسی به امر سانسور نظر بیفکنیم خواهیم دید که پیش از سانسور دولتی ما با سانسوری دیگر مواجه هستیم و این مسئله خود را با پدیدارشناسی و نقد پدیدارشناختی بر ما آشکار می‌کند. نباید ساده‌انگارانه تصور کنیم که سانسور امری صرفاً دولتی به شمار می‌آید، بلکه تمام نویسندگان یک نوع خود سانسوری^۲ دارند و آنچه هایدگر فیلسوف شهیر آلمانی تحت عنوان خط زدن و پاک کردن واژه‌ها ذکر کرده‌است، همانا به یک معنا خودسانسوری است که به محض به دست گرفتن قلم عارض بر نویسنده می‌شود.^۳ از این‌رو به نظر منتقد حاضر سانسور دولتی امری پسینی به شمار می‌آید و در واقع سانسور با خود نویسنده به مثابه امری پیشینی شروع می‌شود و از منظر پدیدارشناسی که به دنبال سرآغاز هاست سرآغاز سانسورها را باید در خود نویسنده جستجو کرد.

نتیجه

پدیدارشناسی از روش‌های نوین علمی است که از طریق اپوخه و حیث التفاتی به توصیف پدیدارها می‌پردازد. همین‌طور نقد پدیدارشناختی یکی از روش‌های نقد نوین در قرن بیستم است که نقد را معطوف به رابطه دوسویۀ سوژه و ابژه می‌کند. نقد پدیدارشناختی ناظر به توصیف است و اینکه توصیف پدیدارها چگونه امکان تحقق دارد. از این جهت در این نقد بررسی کیفیت علل، تحلیل‌ها، تبیین‌ها و نظریه‌پردازی موضوعیت ندارد. هر چند خود ما بر این باور نیستیم که پدیدارشناسی و توصیف پدیدارشناسانه به طور عام و نقد پدیدارشناختی به طور خاص به طور تام و تمام امکان تحقق دارد. به نظر ما این توصیف کوششی است که هیچ‌گاه به پایان خود نمی‌رسد. گاه در حوزه توصیف خودآگاه یا ناخودآگاه از آن عبور می‌کنیم و در ساحت تحلیل و تعلیل وارد می‌شویم، ولی همین تلاش برخی وجوه و ابعاد نادیده انگاشته شده نقدها را روشن خواهد کرد. بنابراین، نقد پدیدارشناختی به ما این تمهید را فرا پیش می‌نهد که در مواجهه با نقد یک متن ابتدا بکوشیم چیستی پدیدار را به درستی دریابیم و به توصیف منهای تأویل دست یابیم؛ نقد پدیدارشناختی که بر دیالکتیک بین پیشا ادراک و پیش‌داوری استوار است. در پدیدارشناسی نقد ما حق نداریم چیزی را زشت و زیبا بنامیم و از فضیلت‌ها و ردیلت‌ها

۱. Qu'est-ce que c'est?

۲. Self censorship.

۳. اورهان پاموک نویسنده ترک تباری که در آغاز سده بیست و یکم برنده جایزه نوبل ادبیات شد در انتقاد از چنین خود سانسوری بود که با ابزار نظر واقعی‌اش در باب نسل کشی ارامنه به وسیله ترکان عثمانی از ترکیه تبعید شد. به گفته پاموک گاهی دوستانش به او می‌گفتند که «باید اینطور می‌نوشتی اگر اینقدر تند نوشته بودی حالا به چنین دردسری نمی‌افتادی». به نظر پاموک عوض کردن کلمات و بسته بندیشان به شیوه‌ای که در فرهنگ سرکوب شده برای همگان رضایت‌بخش باشد و به ویژه تخصص یافتن در چنین حوزه‌ای شبیه قاچاق کالا با ابزار قانونی است و این خود ناپسندتر از قاچاق واقعی است.

سخن به میان آوریم؛ مسئله‌ای که اغلب در علوم انسانی - اجتماعی مشاهده می‌شود. زمانی که با نقد پدیدارشناختی با متون روبرو شویم آنگاه دوکساها و پنداره‌ها بر ما آشکار خواهند شد. نقدپدیدارشناختی نقد با وانهادن دگم‌ها و بایس‌ها و جبهه‌گیری‌ها و موضع‌گیری‌ها همراه و همبسته است. برخی منتقدان از لحن کلام، استعمال واژگان، و مسائلی از این دست از همان ابتدا دست خود را رو می‌کنند و خواننده و شنونده خواهد دانست که نقد به کجا خواهد کشید. احتراز از ایدئولوژی-زدگی، حس قومیت‌پرستی و ملیت‌پرستی و فرقه‌گرایی و ... اصل اساسی ورود به نقد پدیدارشناختی است. همین روش نقد است که می‌تواند ما را از واقع‌نمایی و فرا واقعیت‌رهای بخشد.

منابع

۱. اشمیت، ریچارد (۱۳۹۳) *پدیدارشناسی در: زرتشت نیچه کیست؟ و مقالات دیگر*، ترجمه محمد سعید حنائی کاشانی، تهران: هرمس.
۲. افضل‌الملک، غلامحسین خان (۱۳۶۱) *افضل‌التواریخ*، به کوشش منصوره اتحادیه و سیروس سعدوندیان، تهران: نشر تاریخ ایران.
۳. بی، ارل (۱۳۸۱) *روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی*، ج ۲، ترجمه رضا فاضل، تهران: انتشارات سمت.
۴. بلزی، کاترین (۱۳۹۳) *عمل نقد*، ترجمه عباس مخبر، تهران: آگه.
۵. پاکتچی، احمد (۱۳۹۱) *نقد متن، تنظیم و ویرایش صالح زارعی*، تهران، انتشارات دانشگاه امام صادق
۶. حافظ‌نیا، محمد رضا (۱۳۸۷) *مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی*، چاپ چهاردهم، تهران: چاپ چهاردهم.
۷. جمادی، سیاوش (۱۳۸۵) *زمینه و زمانه پدیدارشناسی: جستاری در زندگی و اندیشه‌های هوسرل و هایدگر*، تهران: ققنوس.

۸. هیوبرت دریفوس و پل رابینو (۱۳۹۲) میشل فوکو فرا سوی ساختگرایی و هرمنوتیک، ترجمه حسین بشیریه، تهران: نشر نی.
۹. دیلتای، ویلهلم (۱۳۸۹) *تشکل جهان تاریخی در علوم انسانی*، ترجمه منوچهر صاعی دره بیدی، تهران: ققنوس.
۱۰. رورتی، ریچارد (۱۳۹۰) *فلسفه و آینه‌ی طبیعت*، ترجمه مرتضی نوری، تهران: نشر مرکز.
۱۱. زهاوی، دان (۱۳۹۲) *پدیدارشناسی هوسرل*، ترجمه مهدی صاحبکار و ایمان واقفی، تهران: روزبهان.
۱۲. روژه ورنو و دیگران (۱۳۷۲) *نگاهی به پدیدارشناسی و فلسفه‌های هست بودن*، ترجمه یحیی مهدوی، تهران: خوارزمی.
۱۳. انسلم استراوس و جولیت کربین (۱۳۹۰) *مبانی پژوهش کیفی: فنون و مراحل تولید نظریه زمینهای*، تهران: نشر نی.
۱۴. ریکور، پل «پدیدارشناسی و هرمنوتیک»، ترجمه سید ضیاءالدین دهشیری، در: *نامه فلسفه*، شماره ۵، ۱۳۷۸ - ۱۳۷۷ صص ۲۴ - ۵۶.
۱۵. ریکور، پل (۱۳۸۶) *زندگی در دنیای متن*، ترجمه بابک احمدی، تهران: مرکز، چاپ پنجم.
۱۶. سروش، عبدالکریم (۱۳۷۹) *درس‌هایی در فلسفه علم/اجتماع*، تهران: نشر نی.
۱۷. کارول، نوئل (۱۳۹۳) *درباره نقد*، ترجمه صالح طباطبایی، تهران: نشرنی.
۱۸. سنت، ریچارد (۱۳۹۱) *اقتدار*، ترجمه باقر پرهام، تهران: پردیس دانش.
۱۹. لالاند، آندره (۱۳۷۷) *فرهنگ علمی و انتقادی فلسفه*، ترجمه غلامرضا وثیق، تهران: مؤسسه انتشاراتی فردوسی ایران.
۲۰. نوذری، حسینعلی، «هابرماس و هرمنوتیک»، کتاب نقد، سال دوم، شماره ۶ و ۵، زمستان ۷۶ و بهار ۷۷ صص ۱۸۸ - ۱۹۸.
۲۱. هوسرل، ادmond (۱۳۸۸). *بحران علوم اروپایی و پدیدارشناسی استعلایی*، ترجمه غلام عباس جمالی، تهران: گام نو.
22. Richard Marius and Melvin E. Page, (1989) *A short guide to writing about history*, Harvard university
23. Heidegger, Martin (1985) *History of the concept of time*, translated by Theodore Kisiel, Indiana university press
24. Elliot, Brain (2005) *Phenomenology and Imagination in Husserl and Heidegger*, London and New York, Routledge
25. Gadamer, Hans- Georg (1975) *Truth and Method*, continuum, London and New York
26. Watkin, Christopher (2009) *Phenomenology or Deconstruction? The Question of Ontology in Maurice Merleau-Ponty, Paul Ricoeur and Jean-Luc Nancy*, Edinburgh University Press



Necessities for the Formation of Phenomenological Criticism

Yaghoub Khazaei¹

Assistant professor, Department of History, Imam Khomeini International University, Iran

Criticism involves Various activities, that Each one is important and valuable in its place. It can be done in criticizing actions such as description, explanation, Exegesis, Interpretation, evaluation, judging, analyzing and, even in its ideal form, theorizing.. Nowadays, most criticisms at the very beginning are evaluated, judged, and neglected. While the Phenomenological Criticism is based on the precedence of describing any other act of critique. In the present study, we are looking for a Plan of Phenomenological Criticism and so we will deal with all criticism activities only by describing it. As critic, in the phenomenological field, we have the task of detecting and clarifying the text. So the main question of the current research is that Phenomenological Criticism includes what activities and actions And by adopting such a method, we will have the right to enter and do not enter into what areas of critique? In this context, we are basically dysfunctional, and consequently, there is no hypothesis and consequently a theoretical framework and all of them in the phenomenological method prevent them from describing.

Keywords: Critique, Phenomenology, Phenomenological Criticism, description, Method.

¹ E-mail: khazaei@hum.ikiu.ac.ir



مطالعه تطبیقی مفهوم امامت از دیدگاه هرمنوتیک در ترجمه «شیعه در اسلام» علامه طباطبایی

صفورا ترک لادانی^۱

استادیار گروه فرانسه دانشگاه اصفهان

مرضیه یعقوبی^۲

کارشناس ارشد مترجمی فرانسه،

دانشگاه علامه طباطبایی، ایران

شیعه در اسلام اثری تحقیقی از علامه طباطبایی تأثیری شگرف در شناساندن مذهب تشیع به غربیان داشته‌است؛ تا پیش از آن اکثر تحقیقات و تألیفات غربیان، در باب تشیع، برگرفته از منابع اهل تسنن بوده‌است. در این مقاله سعی بر آن است تا با بهره بردن از روش هرمنوتیک در ترجمه متون فلسفی و دینی ارائه شده به وسیله شلایرماخر به بررسی و مقابله ترجمه فارسی این اثر که به وسیله محسن خلیجی انجام گرفته پرداخته شود. برای نیل به این هدف بخش امامت در نظر گرفته شده که در ابتدا با معرفی روش هرمنوتیک و اصول آن در فهم متون به تحلیل و بررسی آن پرداخته میشود. بر اساس بررسیها و ارزیابیهای ارائه شده در دو قسمت فنی و دستوری، روشن می‌شود که کتاب شیعه در اسلام با موفقیت قابل توجهی از لحاظ سبک نگارشی و انتخاب واژگان معادل ترجمه شده اما نکته قابل ذکر این است که مترجم از قابلیت‌ها و پیش‌زمینه‌های ذهنی خود و به طور کلی از ملاحظات هرمنوتیکی در فهم و تفسیر و ترجمه‌اش بهره‌چندانی نبرده‌است و این عمل مترجم ذهنیتی ورای آنچه نویسنده در نظر داشته به مخاطب غربی ارائه می‌دهد.

واژه‌های کلیدی: هرمنوتیک، ترجمه، شیعه در اسلام، شلایرماخر.

¹ safouraladani@yahoo.com

² yaqubi1368@yahoo.com

مقدمه

هرمنوتیک به عنوان دانشی نوپا بر فرایند فهم یک اثر و چگونگی دریافت معنا از پدیده‌های گوناگون هستی، متون نوشتاری و آثار هنری تأکید می‌کند. شلاپرماخر از بنیان‌گذاران این دانش، بر این باور بود که «فن تفسیر، عبارت است از قرار دادن خویش در موقعیت شرایط فهم. بنابراین مدعا، رسالت هرمنوتیک نه تنها باید از جایی آغاز شود که فهم غیر مسلم است بلکه باید با اولین گام برای آغاز درک سخن توأم باشد، چرا که سوء فهم به طور عادی اتفاق می‌افتد؛ بنابراین در هر نقطه باید به دنبال فهم بود و پیش‌فرض این رأی، این است که شنونده و گوینده در به‌کار بردن زبان و روش به قاعده درآوردن افکارشان، متفاوتند» (Schleiermacher, 1987 : 166).

در دانش هرمنوتیک سه رویکرد کلی وجود دارد؛ هرمنوتیک مؤلف‌محور، هرمنوتیک مفسر‌محور و هرمنوتیک متن‌محور؛ دربارهٔ برخی از متون از جمله متون فلسفی و دینی، نمی‌توان رویکرد هرمنوتیکی واحدی را مد نظر قرار داد و برای فهم درست و دقیق، مفسر یا مترجم باید بتواند هر سه رویکرد را به‌کار گیرد در عین حال که از زمینه و شرایط اجتماعی که متن در آن صورت گرفته غفلت نمی‌کند و توجه دارد که چه چیزی را از کجا و برای چه کسی ترجمه یا تفسیر می‌کند. «در این نوع، علاوه بر آشنایی با اصول علم لغت و علم دستور زبان، نیاز به آشنایی با موقعیت مؤلف و شخصیت او نیز مورد نیاز است؛ به همین دلیل مترجم یا مفسر شخصیت مؤلف را به گونه‌ای بازسازی می‌کند، سپس منظور او را حدس می‌زند» (واعظی، ۱۳۸۰: ۹۲).

پیش‌دانسته‌های مترجم، علائق و انتظارات هدایت‌کننده مترجم، جست‌وجوی انگیزه پدیدآورندهٔ متن و کشف دیدگاه اصلی متن که کلیه مطالب بر محور آن نظم یافته‌اند از جمله اصولی هستند که در نقد تفسیر و یا ترجمهٔ یک متن باید مورد ارزیابی قرار گیرند، زیرا نادیده گرفتن این ملاحظات بدفهمی و پیامدهای فرهنگی اندیشه‌ای را می‌تواند برای یک جامعه داشته باشد؛ در این راستا برآنیم تا در این تحقیق به بررسی چند موضوع بپردازیم، ولی از آن جا که مقابله و بررسی کل اثر خارج از گنجایش یک مقاله است، بررسی‌های نگارنده محدود به بخش امامت خواهد بود. در این بخش که به امام‌شناسی اختصاص یافته‌است، علامه طباطبایی، به عنوان شیعه‌شناس و مفسر قرآن کریم، سعی دارد تا با استفاده از دلایلی، فلسفه وجودی امامت را به اثبات برساند، ولی مسئله‌ای که مطرح می‌شود این است که آیا مترجم این اثر، آقای محسن خلیجی، توانسته‌است وظیفهٔ اصلی خود در انتقال کامل مفاهیم مربوط به این شاخه از دین را به مخاطب فرانسوی زبان، به انجام برساند و دیگر این که در عمل ترجمه خود از چه روش ترجمه‌ای بهره گرفته و آیا این رویکرد در ترجمه چنین متنی کارآمد بوده است یا خیر.

مقاله حاضر ابتدا اصول و معیارهای مربوط به هرمنوتیک در تفسیر متون فلسفی و دینی را بررسی می‌کند و پس از آن با نگاهی کوتاه به زندگی مؤلف و عوامل مؤثر در زندگی ایشان، سبک نگارشی وی بخصوص بخش امامت، به عنوان بخش مورد مطالعه معرفی می‌شود. در ادامه با بررسی ویژگی‌های نگارشی متن به صورتی کلی، به تحلیل و نقد میزان موفقیت مترجم در انتقال مفاهیم بخش مورد نظر بر اساس نظریهٔ شلاپرماخر در هرمنوتیک و تفسیر متون پرداخته خواهد شد. به این منظور، از مثال‌های

متعددی استفاده می‌شود که این مثال‌ها هم موضوعات فنی و هم موضوعات دستوری را در بر می‌گیرند.

بحث و بررسی

آیت‌الله سید محمد حسین طباطبایی، نویسنده، فقیه، فیلسوف و مفسر و از عالمان نام‌آور معاصر بود که علاوه بر تسلط بر علوم دینی در زمینه‌های دیگر علوم عقلی نیز تبحر داشته و در تفسیر قرآن، حدیث، کلام، فلسفه و عرفان صاحب‌نظر بوده‌است. او با زنده کردن حکمت و فلسفه و تفسیر در حوزه‌های تشیع بعد از دوره صفویه از راه تدریس منابع موجود و نگارش آثاری فلسفی خدمت بزرگی به اسلام کرد.

نزدیک به صد اثر از علامه طباطبایی در شرح و توضیح اصول اعتقادی اسلام و تشیع و نیز فلسفه و حکمت، باقی مانده‌است؛ نکته‌ای که از مجموعه آن‌ها برداشت می‌شود این است که هدف نویسنده، ارائه تحقیقی نو، بی‌پیرایه و پالایش شده‌است. این آثار بیانی استوار، سنجیده و بری از زواید دارند. دو اثر برجسته علامه، که بیش از سایر آثارش مورد توجه همگان قرار گرفته‌اند، عبارتند از: *تفسیر المیزان* و *اصول فلسفه و روش رئالیسم*. و اما شیعه در اسلام به عنوان منبعی ارزشمند برای آشنایی غیرمسلمانان و حتی مسلمانان و نیز حتی شیعیان با مذهب شیعه به شمار می‌رود. از مسائل مهم که به عنوان اصلی‌ترین موضوع کتاب شناخته می‌شود مفهوم امامت است. علامه با دقت نظر کامل، به شکلی کاملاً مفصل و در بخشی جداگانه به شرح جزئیات این اصل از اصول مذهب شیعه پرداخته‌است. او معتقد است که مقام امامت فقط یک موقعیت اجتماعی و سیاسی نیست؛ زیرا مهم‌ترین بعد امامت، مقام اوست از نظر مقام معنوی و ولایت باطنی که باعث می‌شود امام شایستگی این را پیدا کند که مردم از ایشان پیروی کنند. به همین علت شأن امام قابل کسب نیست. امامت برطبق نظام معرفتی که بر خدانشناسی و معادشناسی استوار است شکل گرفته و معنا می‌یابد. زمانی که انسان فهمید که جهان به یک هستی نامحدود و کمال لایتناهی متکی است و هر پدیده‌ای به اندازه ظرفیتش ماورای خود را، که جهان ابدیت است، نشان می‌دهد، آن گاه انسان تحت ولایت پروردگار قرار می‌گیرد و با هدایت او به اخلاقی پاک مزین می‌شود. این مرحله، آخرین درجه کمال انسانی و مقام انسان کامل یا به عبارت دیگر امام است.

بر همین پایه، علامه امامت را با در نظر گرفتن رابطه‌ای که با خدانشناسی و معادشناسی دارد، معنا کرده و با توجه به دلایل منطقی و آیات و روایات و با رویکردی عقلی، تفسیری، عرفانی، به بیان فطرت امامت می‌پردازد. امامت از دیدگاه علامه، ولایت در هدایت مردم به سمت و سوی کمال و سعادت معنوی است آن‌چنان که راهنمایی در امور دینی و دنیایی. (اخوان نبوی، ۱۳۸۶: ۷۷).

این اثر تحقیقی در سال ۱۳۶۲ از طرف بنیاد علمی و فرهنگی علامه طباطبائی منتشر شد، کتابی که حقیقت شیعه و تشیع را به غرب شناساند و دورنمایی کلی از این مذهب را در سه بخش «کیفیت پیدایش و نشو و نما، شیعه»، «تفکر مذهبی شیعه» و «اعتقادات اسلامی از نظر شیعه دوازده امامی»

معرفی کرد. نکته اساسی این است که این کتاب کمبودهای موجود در زمینه معرفی مذهب شیعه به جهان را به خوبی پر کرد، چرا که تا قبل از آن اکثر منابع اروپاییان در تحقیقاتی که درباره اسلام انجام می‌گرفت، از منابع اهل سنت بود. «در آثار موجود به زبان‌های اروپایی، تشیع به صورت یک فرقه فرعی معرفی شده و تمام نگرش و علت وجودی آن به یک نزاع صرفاً سیاسی و اجتماعی تقلیل یافته و کم‌تر به علل دینی که باعث پیدایش شیعه شد، توجه شده‌است»^۱.

گفتیم که این تحقیق در سه بخش اصلی تألیف شده: بخش اول اشاره‌ای است به تاریخچه شکل‌گیری تشیع، فرقه‌های مختلف شیعه و در نهایت معرفی شیعه دوازده امامی و بیان تفاوت‌ها و شباهت‌هایشان. مؤلف در بخش دوم، به بحث درباره منابع اساسی تفکر مذهبی در اسلام پرداخته و راه‌های تفکر بر مبنای قرآن را معرفی می‌کند و بعد از ذکر نقش شیعه در علوم نقلی، وارد بحث از تفکر عقلی می‌شود. بخش سوم در چهار عنوان کلی نوشته شده که عبارت‌اند از: «خداشناسی، پیغمبرشناسی، معادشناسی و امام‌شناسی».

این کتاب در بیان اعتقادات شیعه در حد خود جامع است، به شیوه‌ای که حوادث تاریخی و اعتقادات شیعه را به صورت منظم و طبق اسناد تاریخی و کلامی ذکر و برای هر ادعای تاریخی، سند مضبوط آن را هم عنوان می‌کند و با رعایت دقیق منطق و قواعد تحقیق، هر جا نیاز به استدلالی عقلی است، محکم‌ترین استدلال‌ها را بیان می‌کند. در این اثر تحقیقی، تفاسیری که از آیات و روایات ارائه می‌شود، مبتنی بر اصول علم تفسیر است و از خطابه و مطالب تخیلی و شعر گونه کاملاً پرهیز شده‌است. طبق آرای اکثریت، بیش‌تر مخاطبان این اثر، افرادی هستند که با علم فکری اسلامی و شیعی آشنایی نداشته و مایل‌اند تا با دیدگاهی کلی، نظری جامع به این بخش از اسلام داشته باشند. «علامه این هدف را بدون اهانت به اهل سنت و جماعت و در عین حال دفاع از اصالت شیعه و بیان علت پیدایش آن دنبال کرد و کوشید تا نشان دهد که تشیع جنبه‌ای کاملاً اصیل از اسلام است، بدون این که کوچک‌ترین مقصودی در ایجاد تفرقه یا شکاف بین تشیع و تسنن در نظر باشد. برعکس با دفاع از اصالت شیعه گفتگوی بین دو بخش اصلی اسلام را آسان‌تر ساخت.»^۲ سید حسین نصر در مقدمه کتاب، اهمیت این اثر را در بیانی ساده، تمام جوانب مذهب شیعه از تاریخ گرفته تا حکمت و عرفان می‌داند که اگرچه برای پژوهشگران غربی نوشته شده، ولی مورد توجه ایرانیان نیز قرار گرفته‌است.

ترجمه فرانسوی این کتاب به کوشش جناب آقای محسن خلیجی از طرف انتشارات انصاریان قم در سال ۱۳۷۳ (۱۹۹۴) منتشر شده‌است.

هرمنوتیک

دانش هرمنوتیک تاریخچه‌ای طولانی و ادبیاتی بارور را به خود اختصاص داده‌است که مطالعه و درک آن به طور کامل غیر ممکن خواهد بود. Johann Martin Chladenius اولین کسی است که در دوران جدید به مسئله مبانی هرمنوتیکی ترجمه و تفسیر متون پرداخته‌است. او علوم انسانی را

^۱ <http://www.ical.ir/>

^۲ www.ical.ir.

مبتنی بر هنر تفسیر می‌دانست که هرمنوتیک نام دیگر آن است. به عقیده Chladenius هرمنوتیک هنر دستیابی به فهم کامل عبارات گفتاری و نوشتاری است. این هنر بر مجموعه‌ای از قواعد مبتنی است؛ به عبارت دیگر، چیزی شبیه به منطق که به رفع ابهامات متن کمک می‌کند. (آیت‌اللهی، ۱۳۸۵ : ۱) پس از او، شلایرماخر هرمنوتیک را هنر فهمیدن می‌دانست. او مسئله بدفهمی را مورد توجه قرار داد و معتقد بود تفسیر متن دائماً در معرض خطر ابتلا به سوءفهم قرار دارد. به همین دلیل هرمنوتیک باید به منزله مجموعه قواعدی روشن‌مند به منظور رفع این خطر مورد استفاد قرار گیرد. در واقع شلایرماخر اولین کسی بود که توانست این روش را به درجه‌ای برساند که علوم انسانی را وحدت بخشد. شلایرماخر به مؤلفه نیت مؤلف که کلادینوس مطرح کرده بود اعتقاد نداشت و بر آن بود که مؤلف از آنچه خلق کرده بی‌اطلاع است و از جوانب گوناگون آن خبر ندارد.

به طور کلی، تقسیمات بسیاری از نظر سیر تاریخی هرمنوتیک، از شلایرماخر تا پل ریکور، وجود دارد، اما تقسیم‌بندی هرمنوتیک به دو نحله سنتی و مدرن از برجسته‌ترین آنهاست. هرمنوتیک سنتی یا کلاسیک بر مبنای تأویل به معنای قصد کشف نیت مؤلف و متن شکل گرفته‌است؛ به عبارت دیگر، هدف نهایی این نوع از هرمنوتیک، باز اندیشی و تفکر و تلاش در پی کشف ابعاد پنهانی متن است؛ این در حالی است که هرمنوتیک مدرن، «تأویل به معنای کشف و تأویل خواننده، بدون اعتقاد به کشف حقیقت نهایی هر پدیده و متنی» (رحمانی، ۱۳۸۴ : ۲۰۰) است. این نوع از هرمنوتیک بیش‌تر جنبه فلسفی به خود گرفته‌است و بر مبنای آن هرگز نمی‌توان به نیت و مقصود مؤلف دست یافت و امکان فهم نهایی هر متنی میسر نیست و به همین دلیل به آن نمی‌پردازد.

هرمنوتیک سنتی بین برداشت از پدیده و اثر و نیت نویسنده فرقی نمی‌گذارد و فاصله زمانی میان صاحب سخن، مفسر متن را مانع از امکان دستیابی به این هدف نمی‌بیند؛ به همین دلیل است که برترین فهم را فهم نهایی قصد و نیت مؤلف و اثر دانسته‌است. هدف اصلی در این دوره هرمنوتیکی توجه ویژه به مقصود و هدف بوده و از همین روی تحلیل و بررسی و فهم از نظر مقصد و هدف و نیت‌دار بودن انجام می‌شود.

از آنجا که در این تحقیق، مسئله ترجمه متن شیعه در اسلام از زبان فارسی به فرانسه مد نظر است، بنابراین بیش‌تر، عواملی که در ترجمه باید به آن دقت کرد، مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. در نتیجه قواعد و روش‌هایی که مترجم در فرآیند فهم باید به کار گیرد تا امکان فهم فراهم شود، مورد توجه ما خواهند بود. در این زمینه دیدگاه شلایرماخر و قواعد وی مبنای تحقیق قرار خواهد گرفت.

برای شلایرماخر هم، هرمنوتیک «علم» یا «فن» نائل آمدن به تفهم بود. فهم نیز عبارت است از درک ذهنیت مؤلف. پس تفسیر با هدف دست‌یازیدن به ذهنیت و دنیای مؤلف و درک معنای پیامی که متن می‌خواهد به ما برساند صورت می‌گیرد. شلایرماخر اکتفا به تفسیر دستوری و قواعد زبانی را برای فهم متن کافی نمی‌داند و معتقد است که فهم متن به منظور تفسیر و ترجمه آن دارای دو جهت است:

روش دستوری^۱ و روش فنی «l'interprétation technique» که اولی مربوط به ویژگی‌های گفتاری و انواع عبارت‌ها و صورت‌های زبانی و فرهنگی است که نویسنده در آن زیسته و تفکرش شکل گرفته‌است و تفسیر فنی به فردیت پنهان در پیام نویسنده و ذهنیت او اشاره دارد. (ریخته‌گران، ۱۳۷۸: ۴۸).

موسوی در مقاله خود به نقل از Couzens Hoy بیان می‌کند که دو عامل مهم در تفسیر دستوری عبارتند از:

۱. چیزی که تأویل دقیق یک سخن به شمار می‌آید، فهمیدنی نیست، جز در گستره‌ای از زبان-شناسی که میان مؤلف و خواننده‌اش مشترک است.

۲. معنای هر واژه از یک متن بر اساس نسبت آن واژه با دیگر واژه‌های آن متن قابل درک است. اولین عنصر، ارتباط مؤلف با مخاطب و دومین عامل ارتباط درونی نظام زبان را روشن می‌کند. (۱۳۸۶: به نقل از کوزنزهوی، ۱۳۷۱).

در تفسیر فنی هم ما شاهد دو روش هستیم. اول، روش شهودی، به هدایت مفسر در رسیدن به جایگاه مؤلف می‌پردازد و دوم، روش قیاسی، مؤلف را جزئی از کل به حساب آورده و تلاش می‌کند تا به بررسی ویژگی‌های برجسته مؤلف پرداخته و او را با مؤلفان دیگر، یا همان کل، مقایسه کند. (موسوی، ۱۳۸۶: ۱۶۶).

به عقیده شلاپراخر، مفسر یا مترجم همیشه و در همه حال نیازمند به هرمنوتیک خواهد بود، زیرا این نوع هرمنوتیک فقط برای رفع ابهام نیست، بلکه علمی است که مانع سوء فهم می‌شود. چنان‌که می‌دانیم سوء فهم احتمالی است که همیشه و در هر خوانشی از متن وجود دارد. از این‌رو، در هر زمان باید به دنبال فهم بود. پیش‌فرض این نظریه این است که مؤلف و خواننده در استفاده از زبان و بیان تفکراتشان با یکدیگر متفاوت هستند. به همین دلیل، در این حالت، علاوه بر آشنایی با اصول علم لغت و علم دستور زبان باید به موقعیت مؤلف و شخصیت او نیز وقوف کامل داشت؛ به عبارت دیگر، مترجم در ترجمه خود ابتدا شخصیت مؤلف را تحلیل و بازسازی کرده و بعد منظور او را حدس می‌زند. مؤلفه دیگری که در دریافت و فهم یک عبارت دخالت دارد مسئله دایره هرمنوتیکی است. زمانی می‌توان به فهم کامل دست پیدا کرد که جزء و کل یکدیگر را کامل کنند. تصویر کلی از طریق درک جزء کامل‌تر می‌شود و جزء، وقتی که بتوان شناختی کامل از کلیت به دست آورد، به صورت کامل قابل درک خواهد بود. «یکی از جنبه‌های اساسی هرمنوتیک شلاپراخر، مفهوم دایره هرمنوتیکی^۲ است که بر اساس آن در حرکتی دورانی، باید کل را از جزء و جزء را از کل فهمید. به عقیده شلاپراخر، هر دانش علمی به صورتی دایره مانند از جزء به کل و از کل به جزء ساخته شده‌است» (Wilhelm, 2004 : 773).

^۱ l'interprétation grammaticale.

^۲ cercle herméneutique.

در واقع بحث اصلی هرمنوتیک این است که فرآیند فهم چگونه صورت می‌گیرد و معنا چگونه از شخصی به شخص دیگر منتقل می‌شود؛ بنابراین هرمنوتیک را می‌توان دانش تفسیرشناسی یا معناشناسی نیز به شمار آورد. هرمنوتیک به پرسش‌هایی از این قبیل نیز پاسخ می‌دهد که: آیا می‌توان بدون هیچ‌گونه پیش‌داوری به معنای یک عبارت دست یافت؟ دلیل اختلاف بین مترجمان و مفسران یک متن چیست؟ آیا قصد و نیت مؤلف قابل دستیابی است؟ آیا ملاکی برای تشخیص درست از نادرست وجود دارد؟ آیا تمامی متون نیازمند تفسیر هستند؟

همچنین شلایرماخر دوگانهٔ عینیت و ذهنیت و موضوع و مفسر را در حوزهٔ تفسیر وارد کرد. بی‌شک بحث دربارهٔ ترجمه و پدیده‌های فهم و تأویل، ما را متوجه افکار و آرای شلایرماخر می‌کند؛ چرا که او بود که قبل از همه عمل تأویل را چیزی شبیه **مال خود کردن** تعبیر کرد. در حقیقت، علم هرمنوتیک در نخستین مراحل تاریخی‌اش همواره بیانگر ترجمه از زبانی به زبان دیگر بود. پدیده ترجمه دقیقاً عکس علم هرمنوتیک است: در ترجمه انسان با موقعیت اصلی مباحث هرمنوتیکی، یعنی به هم پیوستن معنای متن و کار کردن با ابزارهای نحوی و تاریخی و بقیه برای رمزگشایی متنی باستانی مواجه می‌شود؛ همچنان که همواره دو جهان وجود دارد، جهان متن و جهان خواننده، در نتیجه نیاز به هرمس برای ترجمه از جهانی به جهان دیگر نیز وجود دارد. در اینجا آنچه را بیگانه و خارجی یا نامفهوم است در ظرف زبان خودمان می‌ریزیم.

در پایان باید گفت، ترجمه متون دینی همچون عمل تفسیر است، چرا که در هر متنی عباراتی بیگانه وجود دارند که نشأت گرفته از فواصل زمانی و فرهنگی بوده‌اند. به نظر نگارنده با استفاده از روش هرمنوتیک در ترجمه این متون این فاصله‌ها به مقدار قابل ملاحظه‌ای کاهش خواهند یافت. بین هرمنوتیک کلاسیک شلایرماخر و هرمنوتیک مدرن هایدگر، این دیدگاه را می‌پذیریم که فهم متن مقدس قابل دستیابی است؛ گرچه دسترسی به فهم دقیق و کامل یک متن امکان‌پذیر نیست و لیکن نزدیک شدن به معنا تا حد ممکن، ناممکن نخواهد بود.

ترجمه کتاب شیعه در اسلام

به عقیدهٔ شلایرماخر، هر متن و گفتاری از دو مرحله تشکیل شده‌است: آنچه در ذهن مؤلف جریان دارد و آنچه در بستر کلمات و عبارات بیان می‌شود، تفسیر یا ترجمه نیز فهم این دو مرحله خواهد بود. یعنی:

۱. فهم آنچه به واسطهٔ کلمات و عبارات آشکار شده‌است که بیانگر سوپهٔ دستوری تفسیر یا

ترجمه است.

۲. فهم ذهنیت مؤلف که به سوپهٔ روان‌شناختی اشاره دارد. (Schleiermacher, 1987, p.)

(159)

به عبارت دیگر برای ترجمه یک متن، نیاز به اطلاعاتی خارج از متن اصلی حتمی است و با تکیه بر اطلاعاتی که صرفاً از جملات یک متن به دست می‌آید ترجمهٔ خوبی حاصل نخواهد شد.

روش تفسیر یا ترجمه دستوری

به طور کلی، با ملاحظه متن اصلی کتاب شیعه در اسلام متوجه می‌شویم که زبان اثر کمی ثقیل است و برای مخاطبی که هیچ‌گونه پیش‌زمینه‌ای با این شاخه از علوم ندارد، فهم آن به آسانی میسر نیست، چرا که مؤلف که خود ترک‌زبان است، ظاهراً در نگارش کتاب نوعی ترجمه ذهنی از ترکی به فارسی انجام داده‌است، به گونه‌ای که عبارات از لحاظ اصول نگارشی دارای اشکالاتی هستند؛ جملات بسیار طولانی و گاه تا یک پاراگراف هستند؛ این در حالی است که علائم نگارشی به خوبی رعایت نشده‌اند، تا بتوانند در جهت خوانش متن کمکی باشند؛ به طوری که در اکثر موارد بعد از اتمام یک جمله، هیچ‌گونه علائم نگارشی اعم از نقطه یا نقطه-ویرگول مشاهده نمی‌شود و بلافاصله جمله بعد آغاز می‌شود. از آن جمله می‌توان به پاراگراف ۱۱ از بخش دوم اشاره کرد.

«شیعه از راه بحث و کنجکاوای در درک فطری بشر و سیره مستمره عقلای انسان و تعمق در نظر اساسی آیین اسلام که احیای فطرت است و روش اجتماعی پیغمبر اکرم و مطالعه حوادث اسفاوری که پس از رحلت به وقوع پیوسته و گرفتاری‌هایی که دامنگیر اسلام و مسلمین شده و به تجزیه و تحلیل در کوتاهی و سهل‌انگاری حکومت‌های اسلامی قرون اولیه هجرت برمی‌گردد، به این نتیجه می‌رسد که از ناحیه پیغمبر اکرم صلی الله علیه و آله و سلم نص کافی در خصوص تعیین امام و جانشین پیغمبر رسیده‌است آیات و اخبار متواتر قطعی مانند آیه ولایت و حدیث غدیر و حدیث سفینه و حدیث ثقلین و حدیث حق و حدیث منزلت و حدیث دعوت عشیره اقربین و غیر آنها، به این معنا دلالت داشته و دارند، ولی نظر به پاره‌ای دواعی تأویل شده و سرپوشی روی آنها گذاشته شده است». ضمن این‌که متن از لحاظ علم معانی گاه به گاه دارای ضعف تألیف و تعقید لفظی است به طوری که خواننده را دچار ابهام می‌کند.

مترجم با تغییر سبک متن اصلی به این ترجمه قوت بخشیده‌است. در مباحث مربوط به ترجمه می‌خوانیم که حفظ سبک متن مبدأ در عمل ترجمه بسیار حائز اهمیت است و می‌بینیم که در انواع متون ادبی از جمله شعر، عدم رعایت سبک نویسنده چقدر می‌تواند به انتقال پیام برای مخاطب نارسا باشد و در واقع عدم تحقق آن خاصیت متن اصلی را از بین می‌برد، اما در کتاب شیعه در اسلام، سبک نویسنده به گونه‌ای است که خوانش و فهم بخش‌هایی از متن اصلی حتی برای مخاطبی فارسی زبان که هیچ پیشینه و اطلاعاتی در این زمینه ندارد، بسیار مشکل است؛ گرچه پیش از این دیدیم که هدف از نگارش آن، آشنایی غربیان با مذهب شیعه بوده است. در واقع اگر این متن با همان سبک اصلی نویسنده به زبان فرانسه ترجمه می‌شد، خوانندگان فرانسوی زبان که برای اولین بار و با خواندن این کتاب خواستار آشنایی با این مذهب هستند، دچار مشکلات عدیده‌ای می‌شدند. عبارات و اصطلاحات ناآشنایی چون: «درک فطری بشر و سیره مستمره عقلای انسان»، «مسئله عقد اجتماع»، «مفترض الطاعه»، «مساعی شارع اسلام»، «دیون»، «اقامه حدود و غیر آن»، «نظر به پاره‌ای دواعی تأویل

شده است» همچنین می‌بینیم که متن فارسی یکدست نبوده و دارای کلماتی از زبان عربی مثل «عقالی» و یا کلماتی عربی که فارسی شده‌اند یا بر عکس است.

می‌توان به یقین اذعان داشت که مترجم با علم به این موضوع و با در نظر گرفتن مخاطب‌های این اثر، سبک آن را تغییر داده است. از جمله تغییراتی که در ظاهر آن به وجود آورده است، می‌توان به کوتاه کردن جملات بلند، تغییر پاراگراف‌بندی متن اصلی، معادل‌گزینی با استفاده از واژگان معمول به جای واژگان تخصصی و نامفهوم برای مخاطب عادی اشاره داشت. در نتیجه این اعمال تغییرات، ترجمه متنی سلیس و روان داشته و نسبت به متن اصلی قابل فهم‌تر است.

«آیین مقدس اسلام زندگانی عموم بشر را از هر جهت در نظر گرفته، دستور می‌دهد؛ از جهت حیات معنوی مورد بررسی قرار می‌دهد و راهنمایی می‌کند و در حیات صوری نیز از جهت زندگی فردی و اداره آن مداخله می‌کند. چنانکه از جهت زندگی اجتماعی و زمامداری آن (حکومت) مداخله می‌کند.»

« [...] la religion sacrée de l'Islam prend en considération et donne des directives concernant tous les aspects de la vie des hommes. Elle considère la vie humaine du point de vue spirituel et guide l'homme en conséquence, de même qu'elle intervient au plan de l'existence formelle et matérielle de l'individu. Elle intervient encore au niveau de la vie sociale et de sa réglementation (c'est-à-dire au niveau du gouvernement).»

به نحوی که می‌بینیم متن اصلی از نظر اصول نگارشی دارای اشکال است و مؤلف حتی از حروف اضافه «از» و «در» در جایگاه اصلی‌شان استفاده نکرده است چنان که در مورد عبارت «دستور می‌دهد». ولی مترجم با تقطیع جملات و استفاده به جا از علائم نگارشی به خوبی توانسته است به انتقال پیام نائل آید.

همان‌طور که می‌دانیم، آنچه را می‌خواهیم، بفهمیم ابتدا باید با عواملی که از پیش می‌دانیم مقایسه کنیم تا امکان فهم آن برای ما وجود داشته باشد؛ در واقع، علت واقعی شکل‌گیری دور هرمنوتیکی فهم عمل ارجاعی است. پیش از این نیز اشاره کردیم که در هرمنوتیک شلاپرماخر، فهم، دوباره تجربه کردن اعمال ذهنی مؤلف متن است. این فهم چه در هرمنوتیک دستوری شکل گیرد یا هرمنوتیک فنی، بر اصلی به نام «دور هرمنوتیکی» ساخته شده است. او اعتقاد داشت که فهم، عملیاتی سخت است، زیرا فهم هر جزء با فهم کل امکان‌پذیر است و از آن سو فهم کل، فهم اجزاء را می‌طلبد. در پاراگراف ۶ از متن اصلی، مترجم بدون توجه به اطلاعات خارج از متن و وقایع تاریخی که بایستی حتماً در ترجمه یک متن به آنها احاطه داشت یا به عبارتی بدون هیچ‌گونه تفسیر، این جمله را ترجمه کرده است؛ این در حالی است که با توجه به منابع روایی و تاریخی شیعه و اهل سنت، موارد بسیاری را می‌توان برشمرد که پیامبر از وقایع آینده‌ای که برای جامعه اسلامی در شرف وقوع بودند اطلاع کامل داشت و مردم را از آنها مطلع می‌کرد. نمونه بارز این پیشگویی‌ها که در قرآن آیه ۱-۳ سوره روم نیز از آن سخن به میان آمده است، پیروزی امپراطوری بزرگ روم بر حکومت پر قدرت و پهناور ایران است و یا با خبر کردن مردم از

خورده شدن پیمان مشرکین به وسیله موربانه در سال‌های آغازین بعثت؛ ولی طبق ترجمه‌ای که مترجم از این عبارت داده‌است، خلاف این مسئله به ذهن مخاطب می‌رسد.

«حتی در موقعی که از مکه به مدینه هجرت می‌کرد و هنوز خبری نبود، [...] علی علیه‌السلام را جانشین خود قرار داد.»

«Même quand il émigra de la Mecque à Médine et qu'il ne pouvait avoir aucune idée sur ce qui adviendrait, il nomma Ali - sur lui la paix - comme successeur.»

بی‌شک زمینه ذهنی مترجم و خیره بودن او در دانش مربوط به حوزه موضوع اثر نقش بسزایی در درک عمیق آن دارد. بهتر بود مترجم با تسلط کامل به وقایع و حوادث پیامبری و امامت و با پیش روی قرار دادن تاریخ، این متن تحقیقی را ترجمه می‌کرد تا در حد امکان از ایجاد ابهام در ذهن مخاطب غربی اجتناب کند. به طور مثال می‌توان به جای جمله:

" qu'il ne pouvait avoir aucune idée sur ce qui adviendrait, "

جمله ذیل را پیشنهاد داد: ...

et qu'il ne réclamait rien sur ce qu'il adviendrait.

همچنین مواردی نیز وجود دارند که مترجم فارسی‌زبان در ترجمه‌اش از این متن دینی از بهره‌گیری از روش دستوری غافل بوده است؛ نمونه‌ای از این بی‌توجهی به شرایط هرمنوتیکی اصطلاحات که به گزینش معادل نامناسب و به سوء برداشتهای ناشی از آن منجر شده ترجمه کلمه «وحی» به *révélation* است. در حالی که *révélation* در فضای مسیحی غربی از اساس با وحی در پیشینه اسلامی ما متفاوت است. *révélation* در مسیحیت به معنای کلام الهی ارسال شده به وسیله خداوند بر پیامبران نیست.

با مد نظر قرار دادن تاریخ جمع‌آوری اناجیل و اعتقاد به کلام الهی در مسیحیت، می‌بینیم که این گونه از کلام‌ها را کلام الهی نمی‌دانند. در میان مسلمانان این وحی طی ۲۳ سال به شخص پیامبر اکرم (ص) صورت گرفته است؛ در صورتی که *révélation* به اعتقاد مسیحیان طی ۱۵۰۰ سال به قدیسان نازل شده‌است. (آیت‌اللهی، ۱۳۸۵ : ۴).

Révélation در مسیحیت کلامی الهی و انسانی است در حالی که در اسلام عین کلام خداوند است. Michel Thomas در بیان تفاوت اسلام و مسیحیت و در جهت بیان این نظریه که کتاب مقدس فقط در بردارنده محتوای پیام خداوند از رهگذر الهام است و نه لفظ کلام الهی می‌نویسد:

«هرگاه یک مسلمان به کتاب مقدس نظر افکند، مشاهده می‌کند که این کتاب با قرآن مجید کاملاً تفاوت دارد. قرآن یک کتاب واحد است که آن را یک شخص [پیامبر اسلام]، فقط به یک زبان، ظرف ۲۳ سال به مردم گزارش داده‌است. در صورتی که کتاب مقدس مجموع ۷۳ (۶۶) کتاب است که به زبان‌های گوناگون و در طول ۱۵۰۰ سال تألیف و گردآوری شده‌است.» (میشل، ۱۳۷۷ : ۲۴-۳۰)

این اصل زمانی دریافت می‌شود که مفسر یا مترجم سالیان متمادی در تعامل فکری به درک کامل یک دین در شرایط اجتماعی خودش رسیده باشد. بر همین اساس با گزینش چنین معادلی برای کلمه

وحی در فرهنگ غربی دچار بدفهمی در میان فرانسویان شده است. اما صرف ارائه ترجمه هم گاهی نمی‌تواند خواننده را به فهم کامل مفهوم واژه رهنمون سازد، به همین دلیل لازم است مترجم با مراجعه به انجیل و کتب مذهبی در پی دریافت معنای دقیق واژه برآید و همچنین با استفاده از کلمه به صورت ایتالیایی در متن ترجمه و توضیحاتی راجع به تفاوت فرهنگی و ماهیت واژه یا اصطلاح در آیین یهود، مسیحیت و اسلام در جهت رفع ابهام نزد خواننده برآید.

این‌گونه از بی‌دقتی‌ها، همان رعایت نشدن قواعد شلایرماخر در فهم اصطلاح و تفسیر معنا است؛ شناخت شرایط فرهنگی یک معادل برای رساندن مقصود اهمیت بسیاری دارد. انتخاب معادل *révélation* در ترجمه کلمه وحی از ضعف در تفسیر دستوری رنج می‌برد. بنابراین، بهتر است در تمامی ترجمه‌ها کلمه *divine* به کلمه *revelation* اضافه شود تا معنای درست کلمه منتقل شود.

تفسیر فنی یا روانشناختی

شلایرماخر بر توجه به شناخت سبک و اندیشه‌های مؤلف و همچنین لزوم شناخت فردیت و ذهنیت وی اصرار می‌ورزد و بر آن است که هر کسی باید فهمی کلی از مؤلف داشته‌باشد تا بتواند بفهمد که وی چه می‌گوید. البته شلایرماخر فقط به تحلیل روانی نویسنده بسنده نمی‌کند بلکه سعی بر آن دارد تا تجربه نویسنده را دوباره تجربه کند؛ به عبارت دیگر، به دنبال بازسازی تفکر مؤلف به وسیله تفسیر کلام اوست.

همان‌گونه که پیش از این نیز اشاره شد، وقتی مترجم دست به ترجمه یک متن می‌زند، ابتدا باید خوب اندیشه نویسنده و لایه‌های زیرین ساختار فکری او را درک کند و آن را در ذهن و اندیشه خود جای دهد تا بتواند همان را در زبان و قالب واژگانی و دستوری دیگری با همان مضمون ارائه کند. در مورد مثالی که از نظر خواهیم گذراند، می‌توان به یقین گفت که مترجم توانسته‌است این عبارت جزء را متناسب با بقیه عبارات، یا کل، و همچنین اندیشه مؤلف، تفسیر و ترجمه کند.

«روی موازین دینی، مسلمانی می‌تواند پیغمبراکرم صلی الله علیه و آله و سلم را که با عصمت الهی

مصون است به هذیان و بیهوده گویی نسبت دهد.»

«*De plus, selon les principes de l'Islam, le Prophète est préservé par Dieu de la profération de paroles insensées ou délirantes, et il est infallible.*»

فن تفسیر تنها می‌تواند نتایجش را از طریق تفسیر فنی رشد دهد و تفسیر فنی، با بازسازی تاریخی، حدسی و پیش‌گویانه همچنین بازسازی عینی و ذهنی کلام، انجام می‌پذیرد. در بخش‌هایی از متن کتاب *شیعه در اسلام* بدفهمی وجود دارد و مترجم باید بر اساس نظر شخصی و پیش‌زمینه‌های ذهنی به تفسیر آنها بپردازد؛ به عنوان مثال در ترجمه عبارت «در وسعت و ضیغ، تابع زمینه خود خواهد بود» (پاراگراف ۱- بخش ۱) مترجم نمی‌توانست فقط معنا را بگیرد، چرا که در این عبارت چند معنایی وجود دارد و وی تنها یک معنا را مد نظر گرفته که عبارت است از:

«*L'Imam doit adapter son action à leur capacité, dans les affaires importants comme dans les choses secondaires*»

ولی به یقین می‌توان گفت که در ترجمه عبارت زیر دچار اشتباه شده است؛ «کسی که متصدی جهات نامبرده است [...] از ناحیه خدا و رسول باید تعیین شود و البته پیغمبر اکرم صلی‌الله علیه و آله و سلم نیز به امر خدا تعیین فرموده است».

به عبارت دیگر، از جمله فوق می‌توان دو برداشت مختلف داشت؛ پیامبر به امر خدا امام را تعیین فرموده است»، «پیامبر این کار را به امر خدا انجام داده است» در ترجمه این عبارت می‌بینیم که مترجم با تفسیر خود خیلی از معنای راستین دور شده و در واقع معنای سوم از برداشتی که از این جمله می‌شود بسیار دور است: «پیامبر خود به امر خدا تعیین شده است».

« *Naturellement le Prophète lui-même fut aussi désigné par ordre divin.* »

روشن است که مترجم آشنا به مباحث دینی به خوبی می‌فهمد که چنین متنی به چه موضوعاتی پرداخته و در صدد پاسخ به چه پرسش‌های آشکار و پنهانی بوده است. در نمونه‌ای که از نظر گذرانیم، مترجم توجهی به کل که بیان امامت بوده نداشته است و این دلیل بر بدفهمی این جمله شده است. اصلی که در علم هرمنوتیک مطرح است، توجه به بافت و زمینه تاریخی و فرهنگی متن مبدأ است. مترجم باید تاریخ و فرهنگ و اندیشه و هر نوع نگاه خاص مؤلف که در ورای متن پنهان شده است، کشف کند. در این نمونه مترجم می‌توانست با جایگزینی کلمه *eut* به جای *fut*، با رعایت زمان مناسب عبارت از ایجاد چنین اشتباهی پرهیز کند و یا با اضافه کردن یک مفعول، فهم جمله را تسهیل سازد:

Le Prophète a désigné l'Imam en suivant l'ordre divin

از نکات قابل توجه در ترجمه این متن به زبان فرانسه موضوع معادل‌یابی است. باید اذعان داشت که در اکثر موارد مترجم در یافتن معادل برای واحدهای معنایی فارسی به خوبی عمل کرده است. در عین حال مواردی وجود دارند که می‌توانست دقیق‌تر و صحیح‌تر عمل کند. به عنوان مثال در پاراگراف اول معادل کلمه «حیات» «*existence*» گرفته شده است که این کلمه معادل کلمه فارسی «وجود و هستی» است و نویسنده که در این زمینه خود فیلسوفی قهار است، مطمئناً قصد و نیتی از انتخاب این کلمه داشته است. انتخاب کلمه «*la vie*» می‌توانست، در رفع این مشکل مؤثر باشد.

با مد نظر قرار دادن ملاحظات هرمنوتیکی که در فهم و تفسیر و ترجمه متون وجود دارد، اگر ترجمه و تفسیر متن دینی ساده انگاشته شود، بدفهمی‌هایی بنیادی در شرایط فرهنگی و زبانی دیگر در پی خواهد داشت. بی‌توجهی به این ملاحظات و بی‌دقتی در پالایش ترجمه و تفسیر متون دینی می‌تواند فهمی نامتناسب و بی‌ارتباط با متن اصلی به دست دهد. در مثال زیر شاهد هستیم که با این‌که مترجم در جهت سلیس‌تر کردن متن اقداماتی انجام داده‌اند، ولی این عملش از تأکیدی که متن بر شرعی بودن امامت دارد کاسته و بر مسئله‌ای دیگر (مطالعات شیعه) تأکید داشته است. به عبارت دیگر مترجم خود نیز گرفتار پیچیدگی‌های متن اصلی شده و نتوانسته اندیشه اصلی نویسنده را دریابد.

«شیعه از راه بحث و کنجکاوای در درک فطری بشر و سیره مستمره عقلای انسان و تعمق در نظر اساسی آیین اسلام که احیای فطرت است و روش اجتماعی پیغمبر اکرم و مطالعه حوادث اسف‌آوری که پس از رحلت به وقوع پیوسته و گرفتاری‌هایی که دامنگیر اسلام و مسلمین شده و به تجزیه و تحلیل

در کوتاهی و سهل‌انگاری حکومت‌های اسلامی سده‌های اولیه هجرت برمی‌گردد، به این نتیجه می‌رسد که از ناحیه پیغمبر اکرم صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم نص کافی در خصوص تعیین امام و جانشین پیغمبر رسیده‌است. آیات و اخبار متواتر قطعی مانند آیه ولایت و حدیث غدیر و حدیث سفینه و حدیث ثقلین و حدیث حق و حدیث منزلت و حدیث دعوت عشیره اقربین و غیر آنها به این معنا دلالت داشته و دارند ولی نظر به پاره‌ای دواعی تأویل شده و سرپوشی روی آنها گذاشته شده‌است.»

«Le shi'isme a étudié la nature primordiale de l'homme et la tradition de sagesse qui a toujours survécu parmi les hommes. Il a saisi le but principal de l'islam qui consiste à revivifier la nature primordiale de l'homme, et a étudié certaines choses telles que les méthodes utilisées par le Prophète pour diriger la communauté. Il a aussi étudié les troubles qui frappèrent l'Islam et les musulmans après la mort du Prophète et qui menèrent à la division et à la séparation, ainsi que la vie éphémère des gouvernements islamiques des premiers siècles, qui furent caractérisés par la négligence et le manque de principes religieux stricts. En conclusion de ces études, le shi'isme affirme qu'il y a assez de textes traditionnels laissés par le Prophète pour indiquer la procédure de désignation de l'Imam ou successeur du Prophète.»

می‌توان با تغییر فعل جمله به صورت زیر بر این مشکل فائق آمد:

«En étudiant la nature [...] et saisir le but principal de l'islam [...] et en étudiant certaines choses [...], le shi'isme affirme qu'il y a assez de textes traditionnels [...]»

حال به این نکته توجه کنید که چگونه مترجم در پی ترجمه لفظ «آیا» آنچه مد نظر مؤلف بوده را

نادیده انگاشته‌است:

«با توجه به [...] آیا می‌توان شک کرد که مقصود پیغمبر اکرم در حدیث بالا تعیین شخص جانشین

خود و معرفی علی علیه السلام بود؟»

«En raison de [...] les shi'ites conclurent que le Prophète avait voulu dicter ses intentions définitives concernant la personne qui devait lui succéder, mais qu'il ne fut pas en mesure de le faire.»

«آیا» در اینجا استفهامی است که تقریر و تأکید را می‌رساند. مؤلف با به کار بردن این شیوه بلاغت

سعی داشته تا مخاطب را با ظریف‌ترین حالت به تفکر و تعمق هر چه بیش‌تر وادار کند و در واقع در پی طلب جواب از مخاطب نیست، بلکه برای تأکید و تأثیر و غنای بیش‌تر از این شیوه استفاده کرده‌است. در ترجمه این بخش، این نکته نادیده گرفته شده و پیام عبارت با تأکید به جمله‌ای خبری ترجمه شده‌است. در واقع مترجم به حالت سؤالی بودن و شیوه کنش در این عبارت توجه نکرده‌است و سعی داشته تا با توجه به کل متن، قصد و هدف مؤلف را به گونه‌ای تفسیر کند و نتیجه‌گیری را به عهده خواننده نگذاشته‌است.

چنانکه ظاهر دو متن به وضوح نشان می‌دهد، ترجمه متن به زبان فرانسه دچار افزایش واژگانی

شده‌است. البته واژگان اضافه در بعضی قسمت‌ها بجا و مناسب بوده و انسجام بیش‌تری به متن داده و آن را روان ساخته‌است؛ ولی قسمت‌هایی وجود دارد که نیازی به استفاده از آن واژگان نبوده‌است و

افزوده صرفاً در جهت انباشته کردن حجم متن و بی‌ثمر بوده‌است. عبارت‌هایی وجود دارند که معادلی در متن فارسی نداشته‌است، ولی ظاهراً استفاده از آن‌ها در متن مقصد باعث ایجاد نوعی ارتباط و انسجام بین موضوع مورد اشاره و قسمت‌های قبلی شده‌است، اما گاهی این اطناب کلام به جایی می‌رسد که حتی یک پاراگراف را شامل می‌شود، بدون این‌که هیچ معادل فارسی در متن زبان مبدأ داشته باشد. به عنوان مثال در بخش دوم، پاراگراف زیر هیچ معادلی در فارسی ندارد:

«Mais bien sûr, ces hadiths, dont beaucoup sont acceptés par le sunnisme, n'ont pas été compris de la même manière par le shi'isme et par le sunnisme. Sinon la question même de la succession n'aurait pas été soulevée. Alors que ces hadiths apparaissaient aux shi'ites comme une claire indication des intentions du Prophète concernant la question de la succession. Ils ont été interprétés par les sunnites d'une toute autre manière, laissant la question ouverte et sans réponse.»

و یا پاراگراف زیر در بخش سوم:

«et le sh'isme pense que le même principe appliqué par le premier calife en cette matière aurait dû être appliqué par l'ensemble de la communauté au problème-de la succession du Prophète.»

نتیجه‌گیری

ترجمه کتاب **شیعه در اسلام** با در نظر گرفتن مشکلاتی که نوعاً انجام چنین کار بزرگی می‌تواند در بر داشته باشد، با موفقیت ستودنی انجام گرفته‌است. در این مقاله بررسی‌ها و تحلیل‌هایی دربارهٔ نقاط قوت و ضعف این ترجمه بر اساس روش هرمنوتیک و اصول این متد که عبارتند از: روش تفسیر دستوری و تفسیر فنی یا روان‌شناختی صورت گرفت. دیدیم که ترجمه برای فهم متن اصلی از برخی بی‌دقتی‌ها رنج می‌برد که ناشی از بی‌توجهی مترجم به ملاحظات هرمنوتیکی در درک متون است. در بحث روش ترجمه یا تفسیر دستوری ملاحظه شد که مترجم بدون در نظر گرفتن سبک متن اصلی و با عنایت به نیازهای مخاطبین خود، تغییراتی را در سبک ترجمه ایجاد کرده‌است که از نظر نگارنده ساز و کار مثبتی به حساب می‌آید. این تغییرات شامل کوتاه کردن جملات بلند، تغییر پاراگراف-بندی متن زبان مبدأ، معادل‌گزینی با استفاده از واژگان معمول به جای واژگان تخصصی و نامفهوم می‌شود. و لیکن در مواردی مترجم از وقایع تاریخی غفلت ورزیده و پیش‌زمینه‌های تاریخی یا اطلاعات برون‌متنی را در ترجمه‌اش دخالت نداده که این امر مشکلاتی به‌وجود آورده‌است. در قسمت ترجمه فنی یا روان‌شناختی نیز، در اکثر موارد مترجم توانسته‌است به اندیشه مؤلف راه یابد ولی مواردی هم مشاهده شد که از این واقعیت غفلت ورزیده‌است. علاوه بر این مترجم واژگانی را اضافه بر آنچه که اصل متن در بردارد، مورد استفاده قرار داده‌است که در برخی از موارد باعث ایجاد انسجام بیش‌تر و روانی متن شده ولی در قسمت‌هایی موجب طولانی شدن بی‌دلیل متن بوده‌است. به طور کلی مترجم در استفاده از معادل‌های واژگانی و نحوی به خوبی عمل کرده، ولی در مواردی هرچند اندک، در معادل‌های واژگانی دقت کافی دیده نمی‌شود و بی‌توجه به فواصل فرهنگی و زمانی و زبانی و در پی آن تغییر معانی کلمات،

معادل‌های مناسبی برای عبارات چندمعنایی انتخاب نشده‌است. بنابراین ارائه توضیحاتی در جهت رساندن مقصود مؤلف از اصطلاح خاص می‌تواند اثرگذار باشد.

منابع

۱. آیت‌اللهی، حمیدرضا (۱۳۸۵). «ملاحظات هرمنوتیکی در ترجمه متون فلسفی و دینی»، مطالعات ترجمه، فصلنامه علمی-پژوهشی، سال چهارم، شماره پانزدهم، زمستان.
۲. اخوان نبوی، قاسم (۱۳۸۶). «ماهیت امامت از دیدگاه علامه طباطبایی، مجله علمی پژوهشی قبسات، شماره ۴۵، پاییز ۱۳۸۶.
۳. دیوید کوزنزهوی (۱۳۷۱). به نقل از موسوی ۱۳۸۶، حلقه انتقادی، ترجمه مراد فرهادپور، تهران: انتشارات گیل.
۴. رحمانی، تقی (۱۳۸۴). هرمنوتیک غربی و تأویل شرقی، تهران: نشر سرایی.
۵. ریخته‌گران، محمدرضا (۱۳۷۸). منطق و مبحث علم هرمنوتیک: اصول و مبانی علم تفسیر، نشر کنگره، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
۶. طباطبایی، سید محمد حسین (۱۳۶۲). شیعه در اسلام، قم: بنیاد علمی و فرهنگی علامه طباطبایی.
۷. محیی، حسین، مجموعه آثار علامه طباطبایی، جهان کتاب، سال چهاردهم، شماره ۸ و ۹.
۸. موسوی، سید محمد (۱۳۸۶). «هرمنوتیک به مثابه روش در اندیشه سیاسی»، فصلنامه تخصصی علوم سیاسی/ سال چهارم، شماره هفتم.
۹. میشل، توماس (۱۳۷۷). کلام مسیحی، ترجمه حسین توفیقی، قم: انتشارات مرکز ادیان.
۱۰. واعظی، احمد (۱۳۸۰). درآمدی بر هرمنوتیک، قم: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
11. SCHLEIERMACHER, F, (1987), Herméneutique, Editions Labor et Fides, Genève.
TABATABA'I, Mohammad Hosseyn, 1994, Chiisme dans l'Islam, trad. Mohsen KHALIJI, Qom : Ansariyan.
12. WILHELM, J.E, (2004), Herméneutique et traduction: la question de "l'appropriation" ou le rapport du "propre" à "l'étranger", journal des traducteurs, vol. 49, n° 4, p. 768-776.
13. Library, Museum and Document Center of Iran Parliament (2013), Shi'ite Islam of Allameh Tabataba'I, retrieved March 2015, from http://www.ical.ir/index.php?option=com_k2&view=item&id=12624:



A comparative study of conception of Imamate in Shi'ite Islam with hermeneutics method

Safoura Tark Ladani¹

Assistant Professor of French language and literature, University of Isfahan, Iran.

Marzieh Yaqubi²

MA, Allame Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Shi'ite Islam of Allameh Tabatabaei had a phenomenal impact on the recognition of Shi'ism in the West. Before that, the majority of the Western publications were from the Sunni sources. This article attempt to do a comparison and an analysis on the Persian translation of this book written by Mohsen khaliqi based on the use of the hermeneutics method in the process of translation of the philosophical and religious texts by Schleiermacher. To achieve this goal, the chapter of Imamate will be analyzed in this chapter, the hermeneutics method and its principles to comprehend the texts will be introduced. According to evaluations and the assessments provided in both the technical and grammatical phases, it's obvious that the book has been translated with noticeable success considering the style and choice of the vocabularies. Another point is that the translator did not use his mental abilities and his background and he didn't use the hermeneutical considerations in understanding, interpretation and his translation. This translator's work offers the intended, apart from what the author had in mind, to the Western audience. This approach of the translator provides a completely different attitude, from what the author had intended, to the Western readers.

Keywords: Hermeneutics, Translation, Shi'ite Islam, Schleiermacher.

¹ E-mail: safouraladani@yahoo.com

² E-mail: yaqubi1368@yahoo.com



مؤلفه‌های روش‌شناسی انتقادی در حوزه علوم انسانی با تأکید بر آموزش مبتنی بر مسئله

فائزه توکلی^۱

دانشجوی دکتری دانشگاه آزاد اسلامی (تهران مرکز)

و کارشناس پژوهشی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ایران

نقد در حوزه علوم انسانی همراه با مسئله‌شناسی در این حوزه معرفتی در دو حوزه نظر و عمل باید بسط یابد. یکی از مسائل مهم در جامعه ایرانی حوزه علوم انسانی است که به‌گونه‌ای با بحران ناکارآمدی مواجه است. علوم انسانی را اگر «بررسی هستن انسان در برون ذات و درون ذاتش به شمار آوریم و اگر بپذیریم که علوم انسانی، معرفت ناظر بر انسان در آئینه ذهن، زبان، رفتار و نهادها و ساختارهای اجتماعی مصنوع اوست» به اهمیت و ضرورت کارسازی این معرفت بر منهج نقد وقوع خواهیم یافت. در این مقاله با ارائه مؤلفه‌های روش‌شناسی انتقادی در متون علوم انسانی با تأکید بر آموزش آن به استادان و دانشجویان که مخاطبان اصلی در آموزش و فراگیری هستند، پرداخته شده است. همچنین تأکید این مقاله با محوریت آموزش روش انتقادی در علوم انسانی و آشنایی بر آموزش مبتنی بر مسئله در تدریس متون علوم انسانی به منظور تأکید فراگیر و ایجاد مهارت در ارائه راه حل برای مشکلات انسانی است که جامعه با آن مواجه است. لازم به ذکر است از روش‌شناسی تفکر انتقادی که در این مقاله ارائه شده است در سایر رشته‌های علوم نیز می‌توان بهره برد.

واژه‌های کلیدی: مؤلفه‌های علوم انسانی، روش‌شناسی انتقادی، مسئله‌شناسی.

^۱ faezhtavakoli@yahoo.com

مقدمه

دانشجویان جامعه دانشی در دو دهه اخیر در ایران، با بحران دانشجو، استاد یا معلم و شاگرد و در کلیت با بحران در علوم انسانی در مواجهه است و آن به دور از اخلاق انتقادی است. کانت می‌گوید: «دانشگاه‌ها باید اهداف روشنگری را دنبال کنند و به نهادهایی برای استفاده آزاد از عقل تبدیل شوند». بنابراین از یکسو باید توجه داشت که توسعه علوم انسانی کشور ما علاوه بر رونق بخشی به سایر علوم بر روی توسعه همه‌جانبه کشور تأثیر بسیار مهمی دارد. از دیگر سو علوم انسانی بر خلاف سایر علوم، قلمرو بسیار گسترده و همچنین موقعیت بسیار پیچیده‌ای دارد و باید برای توسعه کیفی و ارتقاء آن تلاش‌های دقیق و منسجمی انجام شود. اصلاح پژوهش‌های خلاق و کاربردی با تکیه بر صورت‌مندی مسائل مرتبط و ضروری در علوم انسانی به شدت به تغییر در نظام آموزشی کشور وابسته است و تا زمانی که از روش نقد و نقادی خلاق در بین دانش‌آموختگان رشته‌های علوم انسانی ما وجود نداشته باشد، امکان ایجاد تحول و نظریه‌پردازی و در نتیجه تولید علم در این زمینه معنادار نخواهد بود. ارتقاء علوم انسانی در زمینه ایجاد تفکر خلاق و تفکر انتقادی زمان‌بر است و تربیت مدیرانی که با این روش آموزش دهند، موجب موفقیت‌های کاربردی در این حوزه خواهد بود. در این راستا رفع بسیاری از موانع نگرشی، فرهنگی و از همه مهم‌تر روش‌شناختی تنها با گذشت زمان و ایجاد فرصت‌های فراخ، امکان‌پذیر خواهد بود. شرط ضروری تکوین و توسعه در علوم انسانی و نقش‌آفرینی آن در توسعه سایر علوم و بهبود وجه مختلف زیست فردی و جمعی جوامع شرقی و غربی و جهان اولی و خری، ایده‌آل نقد و انتقادی بودن آن است. رونق ابعاد و سویه‌های نقد: نقد سیاسی، اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی، هنری، دینی، ادبی، فلسفی و ... در برهه‌ای از تاریخ موجب رونق زندگی و ارتقای بینش و حیاطمندی انسان‌ها و سلام ذهن و ضمیر شده است. پیامبران در شمار بزرگ‌ترین منتقدان اجتماعی هستند که طرح و بسط پیام‌های بخش‌شان موجب تحول تاریخ در تراز «دوران» تاریخی شد. یعنی ذهن، ضمیر و حیات جامعه مخاطب را ارتقاء بخشیده‌اند. دانش انسانی نیز مانند نبوت باید حاوی و حامل «نبا» است که به رهایی آدمی از نوع جبر و جهل و جور انجامد.

اگر به پیروی از ملای منتقد، مولوی، آدمی را به اندیشه‌اش فرو کاهیم و اندیشه را نحوه‌ای از هستن به شمار آوریم، می‌تواند انقیاد و نقطه مقابل آن نقد و انتقاد را نشانه دو گونه هستن دانست. هستن منقادانه در واقع حکایت از انواع و اقسام کاستی‌ها و نواقصی می‌کند که موجب استمرار صغارت و هجر آدمی و ماندن در بر هوت لم یزرع و بی‌ثمر تهی شدن از خود و پر شدن از غیر و نهایتاً رانده شدن در بن‌بست اسارت در تداوم زندگی در تراز زیست‌شناختی می‌شود. در برابر نقد و انتقاد نشانه ورود آدمی به تراز زیست انسانی، عمل بر منهج خرد است. نقد نشانه تجهیز آدمی به توانمندی روانی از یک سو برای فائق آمدن بر همه نیروها و عواملی است که از تهیایی روح وی از مایه‌های شخصیت و هویت تغذی می‌کنند و از سوی دیگر علائم برخورداری از توانمندی ذهنی و عقلانی بشر برای واکاوی سویه‌های مثبت و منفی، درست و نادرست، کارایی و ناکارایی است. در واقع نقد و معرفت حاصله از آن ابزار کارسازی است در دست بشر برای بسط و تفصیل استعدادهای مجمل و متراکم خدادادی و شاید بتوان در پرتو

این ایده از حدیث شریفی که متضمن خلقت انسان بر صورت خداوند است فهمی این چنین به دست داد که توانایی بشر در صفت آفرینش در طول اراده ربوبی قرار دارد و همانند آن است.

تعریف علوم انسانی

در منابع تعاریف زیادی از علوم انسانی مطرح شده است. علوم انسانی معرفت ناظر بر انسان در آئینه ذهن، زبان، رفتار و نهادها و ساختارهای اجتماعی مصنوع اوست.^۱ رسالت متخصصان علوم انسانی در حوزه‌های دانشگاهی و هم اندیشی‌های روشنفکری در جوامعی چون ایران بنا به مختصات فرهنگی و فکری که وضع کلی آن در مواجهه سنت و مدرنیته و بار سنگین تقابل یا تعامل این دو جهان رقم می‌خورد بسیار سنگین است.

کارسازی عقلانیت انتقادی در علوم انسانی در راستای روش‌شناسی، مسئله‌شناسی، و سیاستگذاری و تصمیم‌گیری در حوزه نظر و عمل بسط یابد. توسعه مستلزم تکوین عقلانیت توسعه است و این عقلانیت بشر رشد و شکوفایی علوم تجربی به عنوان ابزار تحقق ایده‌های مندرج در عقلانیت توسعه است، به عبارت بهتر بذر علوم مذکور در خاک، هوا و آبی جوانه زده و رشد می‌یابد که به واسطه علوم انسانی مهیا می‌شود. در این پژوهش با تأکید بر آموزش تفکر انتقادی و بسط آن در حوزه علوم انسانی و مهارت‌های حل مسئله، بر توانایی تفکر به شکل تفکر انتقادی به عنوان یکی از راهکارها و مهارت‌های اساسی در استنباط و استنتاج و روش‌بینی و باز اندیشی بدون حذف و طرد نظریه‌های غیر، تأکید می‌شود. در جامعه اطلاعاتی کنونی و با حجم وسیع داده‌ها، مهارت برخورد با مشکلات و تصمیم‌گیری مستقل در حوزه معرفت دینی، اجتماعی، سیاسی امری حیاتی است. در زیر با تعریف تفکر انتقادی روش‌های این مهارت آورده می‌شود تا در حوزه علوم انسانی، سلاحی برای تجهیز و توانمندی تفکر نسل جوان باشد.

تعریف نظری توانایی تفکر انتقادی

کلمه‌ی انتقادی^۱ دارای ریشه یونانی است و از لغت کرتیک^۲ به معنای «انتقاد^۳» گرفته شده است. انتقادی بودن به معنی سؤال و پرسش کردن، احساس یا درک کردن^۴ و تحلیل کردن است. با انتقادی بودن، فرد تفکر خود و دیگران را مورد بررسی قرار می‌دهد. تفکر انتقادی فرآیندی کاربردی و عملی است (Rubenfeld, 1999:7).

روش‌ها، راه‌های بشر، روشن‌تر، دقیق‌تر، مطمئن‌تر و کاملاً فرایندی هدفمند است که با قضاوت و شناخت در راستای حل مسائل و تصمیم‌گیری همراه است.

تفکر انتقادی با تفکر معمولی تفاوت دارد، تفکر معمولی وقتی است که پاسخ‌های فردی خود به خودی و بدون توجه (تفکر) بوده و فرد در فرآیندهای تا حدی واکنشی، روزمره، غیر تأملی و سریع

¹ Critical.

² Kritikos.

³ Critic.

⁴ To makesence of.

درگیر شود. در تفکر معمولی رویکرد خطی است، یعنی دیدن مسئله بحث‌برانگیز/ موقعیت/ نیاز، عمل کردن و دور شدن از آن است. این نوع تفکر ممکن است همراه با توجه نباشد و فقط لازم باشد کاری انجام شود. در تفکر معمولی مسئله بحث‌برانگیز مورد نظر، احتمالاً خیلی مهم نبوده و احتمالاً عقیده بر این است که پاسخی سریع برای آن مناسب است.

تفکر انتقادی توانایی حل مشکلات به‌وسیله درک (احساس) اطلاعات با استفاده از فرآیندهای ذهنی تحلیلی، منطقی، الهامی (شهودی) و خلاق است. (اسلامی، ۱۳۸۲:۳۲).
در این تعریف، تفکر انتقادی در برگیرنده یک عمل کامل مغزی است که هر دو نیم‌کره راست (الهامی و خلاق) و چپ (منطقی و تحلیلی) را درگیر نموده و از همه مهم‌تر دارای فرآیندی مداوم و پیوسته است.^۱

تفکر انتقادی را فرآیند منظم عقلانی از مفهوم‌سازی ماهرانه و فعالانه، به کارگیری، تحلیل، ترکیب و یا ارزشیابی اطلاعات کسب شده یا تولید شده به‌وسیله مشاهده، تجربه، انعکاس (تأمل و تعمق)، استدلال و ارتباط، به عنوان راهنمایی برای باور یا عمل می‌دانند. هیچ‌کس صد در صد متفکر انتقادی نیست، به این دلیل توسعه مهارت‌ها و تمایلات تفکر انتقادی تلاشی مادام‌العمر است.
تفکر انتقادی روشی از فکر کردن درباره هر موضوع، محتوی، یا مشکلی است که متفکر درصدد بهبود و اصلاح کیفیت تفکر خود با به کارگیری ماهرانه ساختارهای اصلی تفکر و اعمال استانداردها بر آن‌ها است. (حسینی، ۱۳۸۱:۲۵).

اصول و مراحل تفکر انتقادی

۱. استنباط

استنباط نتیجه‌ای است که فرد از پدیده‌های به وقع پیوسته به دست می‌آورد. مثلاً چراغ‌های خانه‌ای روشن باشد و از داخل خانه صدای موسیقی شنیده شود، شخص می‌تواند استنباط کند احتمالاً کسی در خانه است. البته این استنباط می‌تواند درست یا نادرست باشد، مثلاً ممکن است اهل خانه هنگام بیرون رفتن چراغ‌ها و رادیو را خاموش نکرده باشند. استنباط توانایی تشخیص داده‌های درست از نادرست از میان اطلاعات داده شده است. در بخش استنباط، محقق می‌سنجد که آیا دانشجو می‌تواند عبارت صحیح و غلط را از هم تمیز دهد.

۲. شناسایی مفروضات

مفروض عبارتی است که از پیش در نظر گرفته می‌شود، بدیهی فرض شده و یا برای پذیرفته شدن پیشنهاد می‌شود. وقتی می‌گویید من در مرداد ماه فارغ التحصیل خواهم شد، فرض می‌کنید تا مرداد ماه زنده خواهید بود و یا دانشکده، فارغ التحصیلی شما را در مرداد اعلام خواهد کرد و مواردی از این قبیل: شناسایی مفروضات در حقیقت توانایی تشخیص مفروضات پیشنهادی از عبارات بیانی است. در

^۱ Regular thinking.

بخش تشخیص پیش فرض‌ها وجود یا عدم وجود پیش‌فرض‌های مطرح شده در عبارت مورد سنجش قرار گیرد.

۳. استنتاج

در استنتاج از مقدماتی منطقی نتیجه و یا نتایجی گرفته می‌شود. در استنتاج پیش داوری‌های ذهنی نیاستی بر قضاوت و نتیجه‌گیری تأثیر بگذارد، چرا که این فرآیند را از شیوه منطقی خود خارج می‌کند و باعث نتیجه‌گیری نادرست می‌شود. در استنتاج حرکت ذهنی از جزء به سوی کل است، بدین ترتیب که از مقدماتی جزئی نتیجه کلی گرفته می‌شود. همچنین در استنتاج توانایی تفکیک مقدمات و داده‌ها از نتیجه کلی حائز اهمیت است. در بخش استنتاج محقق می‌سنجد که آیا دانشجو می‌تواند درک کند که کدام نتایج از موقعیت‌های ذکر شده استخراج می‌شود.

۴. تعبیر و تفسیر

تعبیر و تفسیر توانایی پردازش اطلاعات و تعیین اعتبار آنها است. در این فرآیند باید قضاوت شود که آیا نتایج به طور منطقی از داده و مقدمه‌های خود گرفته شده‌است یا خیر؟ بنابراین در تعبیر و تفسیر استنتاجی صورت نمی‌گیرد، بلکه نتایج در دسترس ما است و موضوع مهم این است که داده‌ها و مقدمه‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار بگیرند و برآورد شود که آیا نتایج گرفته شده از آنها درست است یا نادرست؟ در بخش تعبیر و تفسیر داده‌ها محقق می‌سنجد که آیا دانشجو می‌تواند تعبیر و تفسیر مناسب را از شرح حال‌های ذکر شده استخراج کند.

۵. ارزشیابی استدلال‌های منطقی

در موارد مهم تصمیم‌گیری درباره انتخاب استدلال‌های قوی و ضعیف، مطلوب‌تر آن است که بتوانیم استدلال‌های قوی و ضعیف را تشخیص دهیم. یک استدلال منطقی وقتی قوی است که هم مهم و هم در ارتباط مستقیم با سؤال باشد و یک استدلال وقتی ضعیف است که مستقیماً در ارتباط با سؤال نباشد (حتی اگر از اهمیت زیادی برخوردار باشد) یا کم اهمیت باشد و یا تنها با جنبه‌های علمی و کم اهمیت سؤال در ارتباط باشد. در بخش ارزشیابی محقق می‌سنجد که آیا دانشجو می‌تواند اعلام کند کدام دلیل ضعیف و کدام دلیل قوی است.

انواع تفکر انتقادی

پائل (۱۹۹۰) چهار نوع تفکر انتقادی را توصیف کرده‌است که عبارت از: تفکر انتقادی، تفکر غیر انتقادی^۱ تفکر سفسطه‌آمیز^۲ (حس ضعیفی از تفکر انتقادی) و تفکر انتقادی بی‌غرض^۳ یا منصفانه (حس قوی از تفکر انتقادی) هستند.

۱. **تفکر انتقادی:** تفکر انتقادی فرایندی را توصیف می‌کند که به وسیله فردی که بر فرآیندهای تفکر خود آگاه است، به کار برده شده‌است. چنین فردی تلاش می‌کند دقیق‌تر،

¹ Uncritical thinking.

² Sophistic critical thinking.

³ Fair-minded (critical thinking).

درست‌تر، مرتبط‌تر، ثابت‌تر (سازگارتر) و منصفانه‌تر (بی‌تعصب) باشد، تفکری عمیق و ضمناً همراه با شک است. متفکر انتقادی از سوگیری، پیش‌داوری، یک طرفه‌بودن فکر (غرض‌ورزی) خودآگاه بوده و می‌کوشد تا آن‌ها را از میان بردارد. متفکر انتقادی همچنین بر دانسته‌ها و ندانسته‌های خود آگاه است.

۲. **تفکر غیر انتقادی:** تفکر غیر انتقادی ناخواسته‌ترین (نامطلوب‌ترین) نوع تفکر است. تفکر غیرانتقادی تفکری نامشخص، غیر دقیق، مبهم، غیرمنطقی، غیر تأملی، سطحی، بی‌ثبات و ناپایدار، نادرست، و بدیهی^۱ است. این نوع تفکر، خودمحور است، یعنی فرد به هر چیزی در رابطه با خود نگاه می‌کند. تفکر غیر انتقادی از تقاضاهای مربوط به شناخت‌شناسی خوب فکر کردن^۲ و اصول استدلال منطقی چشم‌پوشی می‌کند.

۳. **تفکر انتقادی سفسطه‌آمیز:** تفکر انتقادی سفسطه‌آمیز به استدلال زیرکانه^۳ توصیفی اشاره دارد. این نوع تفکر از اصول استدلال منطقی برای خدمت به منافع مقرر^۴ متفکر استفاده می‌ند. بنابراین متفکر سفسطه‌کار هم حور (خودمدار) و هم نژادپرست^۵ (قوم‌مدار) است.

۴. **تفکر انتقادی بی‌غرض یا منصفانه:** تفکر انتقادی بی‌غرض یا منصفانه، مطلوب‌ترین نوع تفکر است. این نوع تفکر از اصول استدلال منطقی در همه موقعیت‌ها استفاده می‌کند، چه وقتی که به درد متفکر بخورد و چه وقتی که به درد او نخورد. متفکر انتقادی بی‌رض (منصف)، به طور ثابت در همه حال از اصول منطق به طور یکسان هم برای خود و هم برای دیگران استفاده می‌کند. پائل معتقد است که مه باید تلاش کنند تا متفکران منصف و بی‌غرض باشند. (بهمن‌پور، ۱۳۸۲: ۷۲).

روش‌های آموزشی تفکر انتقادی

روش‌های آموزش تفکر انتقادی در دو دهه اخیر تاکنون تحت تأثیر روش‌های آموزشی از قبیل؛ پرسش کردن، فعالیت در گروه‌های کوچک، ارائه گروهی، یادگیری مشارکتی، مطالعات موردی، آموزش با کامپیوتر، استفاده از پست الکترونیکی، تنظیم و طراحی تکالیف درسی نوشتاری، خودارزیابی، تشکیل پوشه‌ای از فعالیت‌های یادگیری به وسیله دانشجوی یا کارپوشه^۶ روش مبتنی بر حل مسئله، روش نقشه مفهومی^۷ روش یادگیری خودگردان^۸، بازاندیشی، به کارگیری راهبردهای خاص در روش سخنرانی،

¹ Trivial.

² Good thinking.

³ Subtly.

⁴ Vested interests.

⁵ Ethnocentric.

⁶ Portfolio.

⁷ Concept map.

⁸ Self- Directed Method.

اندیشیدن در مورد تفکر، شبیه‌سازی و بسیاری موارد دیگر را در پرورش تفکر انتقادی دانشجویان مورد تأیید قرار گرفته‌است. (Kataoka.1994:356-351).

۱. اندیشیدن در مورد تفکر

همان‌بازاندیشی فردی در مورد تفکر خود در خلال یک موقعیت واقعی یا شبیه‌سازی شده با مراقبت‌های مامایی است. دانشجویان سؤالاتی را در مورد موضوع طرح می‌کردند، روش‌های متعددی را برای پاسخ دادن به سؤال پیدا می‌کردند (خلاقیت)، بهترین روش را اجرا و نتایج را ارزشیابی می‌کردند.

۲. پرسش یا آموزش به روش سقراطی^۱

قدیمی‌ترین و هنوز قوی‌ترین، فن آموزشی در پرورش تفکر انتقادی است. در این روش، تمرکز بر سؤالاتی است که به دانشجو داده می‌شود نه بر پاسخ‌هایی که دانشجو می‌دهد. پرسیدن سؤالات سقراطی از قبیل؛ «از کجا می‌دانید؟» «چطور می‌توانید مطمئن شوید که این مدرک معتبر است؟» «چه نتایج شما می‌توانید با توجه به این مدرک بدست آورید؟» «از چه استانداری برای اندازه‌گیری قضاوت‌های خود استفاده می‌کنید؟» «چگونه متوجه خواهید شد که قضاوت‌های شما درست هستند».

۳. تشکیل کارپوشه

کارنما نمونه‌ای از کار دانشجویان است که برای یک دوره زمانی مشخص مثل یک ترم جمع‌آوری می‌شود. این کارنما علاوه بر این که روش تدریس است، روشی برای خود ارزشیابی نیز هست که به رشد تفکر انتقادی نیز منجر می‌شود.

۴. ارائه مقاله

این نوع تفکرات باز به عنوان پایه‌ای برای نوشتن مقاله‌ای پنج صفحه‌ای براساس کیفیت و عمق فعالیت تأملی و ارزشیابی تأمل و اندیشه دانشجویان از تجربه فردی و مرور بر مطالعات و متون است. از دانشجویان بخواهید که دفتر وقایع روزانه‌ای را برای ثبت تجارب اختصاص بدهند. (Suliman 2007:167)

۵. مطالعات موردی

بعد از ارائه یک سخنرانی یا فیلمی در مورد موضوعی بحث گروهی در کلاس صورت می‌گیرد. این امر استدلال تشخیصی^۲ را تقویت می‌کند. این نوع یادگیری ماهیتاً تأملی است و به دانشجویان اجازه می‌دهد که موضوع را از زوایای مختلف بررسی و بررسی مجدد کنند (اندیشه آزاد). در این روش تفکر انتقادی دانشجویان به دلیل بررسی پیش فرض‌ها افزایش می‌یابد و آنها می‌توانند مراقبت‌های انتخابی را شناسایی و اولویت‌بندی کنند. (Yahiro 1994:356)

۶. فعالیت در گروه‌های کوچک و یادگیری مشارکتی^۳:

^۱ Socratic teaching.

^۲ Diagnostic reasoning.

^۳ Cooperative learning.

این روش شامل تشکیل گروه‌های کوچک دانشجویی است که برای چند هفته از نیم‌سال تحصیلی برای

تولید پروژه‌های یادگیری انتخابی خود کار می‌کنند. نهایتاً کار هر گروه به گروه دیگری داده می‌شود و پس از بازبینی کارگروه‌ها مورد بحث و گفتگو و سؤال از یکدیگر و گرفتن پاسخ قرار می‌گیرد. دانشجویان به صورت آزادانه^۱ طوفان فکری، ... نظرات خود را اعلام می‌کنند. (Schafersman.1999:24).

۷. سخنرانی^۲:

در تدریس کلاسی می‌توانیم بیش‌تر به نظرات دانشجو توجه کنیم، دانشجویان را وادار کنیم که باهم بحث کنند و سؤالات دقیق و در سطوح بالاتر یادگیری را مطرح کنیم. سؤال کردن از دانشجویان به گونه‌ای که آنها نه فقط مطالب را بفهمند، بلکه آن را تحلیل و در موقعیت‌های جدید به کار ببرند، همچنین تشویق دانشجویان برای تفکر بر مطالب ارائه شده، دادن زمان لازم برای پاسخ‌گویی به سؤالات در تقویت تفکر انتقادی مؤثر است.

۸. تنظیم و طراحی تکالیف درسی نوشتاری:

برای جلسه بعد تکلیف مشخص کنید یا موضوعی برای مطالعه فراتر به دانشجو بدهید. به کارگیری تکالیف نوشتاری در کلاس و خارج از کلاس به عنوان یک استراتژی یادگیری تفکر انتقادی می‌تواند در ارتقاء سطح یادگیری دانشجویان مؤثر باشد. حل خوب، مسئله نوشتن خوب، نشانه تفکر انتقادی خوب است.

۹. درخت‌های مفهومی^۳:

نقشه‌سازی مفهومی به عنوان روش یاددهی یادگیری به کار رفته‌است که برای رشد تفکر انتقادی مؤثر است. نقشه‌های مفهومی یا دیاگرام‌های دیداری، به عنوان یک روش آموزشی و ارزشیابی در تفکر انتقادی مطرح شده‌اند، به نظر می‌رسد که این نقشه‌ها، روشی را برای به خاطر آوردن و سازماندهی اطلاعات مهم را فراهم می‌کنند. در این روش عنوان کلی در جعبه‌ای بالای صفحه ثبت شده و مفاهیم مرتبط با آن به صورت شاخه‌های درخت به آن متصل شده و بسط داده می‌شوند.

۱۰. روش‌های تصویر ذهنی:

موضوعی را در کلاس مطرح کنید و از دانشجو بخواهید که در ذهن خود آن را تفسیر کند و تصویری برای آن جست‌وجو کند.

۱۱. ایفای نقش^۴:

¹ Freewrite.

² Lectur.

³ Cognitive mapping.

⁴ Simulating the Real World.

به یک دانشجو نقش معنادار داده و به دیگری نقش مراقب معنادار می‌دهیم که در حال انجام مراقبت یا ارائه مشاوره باشد. چون دانشجو مجبور می‌شود که دانش خود را در مورد مراقبت بیمار و حل مشکلات وی به کار ببرد، خلاقیت خود را به کار می‌گیرد، پس سطح بالاتری از یادگیری رخ می‌دهد.

۱۲. پست الکترونیکی:

مدارس سوال چهارجوابی که به دانشجویان با پست الکترونیکی ارسال می‌دارد و دانشجویان پاسخ‌های

خود را با ذکر دلایل برای مدرس ارسال می‌کنند. مدرس سپس اشکالات آنها را مرتفع می‌کند.

۱۳. امتحانات^۱:

سؤالات امتحانی به گونه‌ای می‌توانند طرح شوند که بیش‌تر تفکر انتقادی را عوض حفظ کردن طوطی‌وار ارتقاء بخشند. اگر چهار معیار زیر را برای طرح سؤالات چهار گزینه‌ای در نظر بگیریم، هم روشی است که تفکر انتقادی را در دانشجو رشد می‌دهد و هم ارزیابی می‌کند. این‌ها عبارتند از:

۱. داشتن استدلال برای هر سؤال آزمون

۲. نوشتن سؤالات در سطح کاربرد و بالاتر حیطة شناختی بلوم*

۳. پاسخ دادن به سؤالات مستلزم تفکر از نوع منطق چندگانه^۲

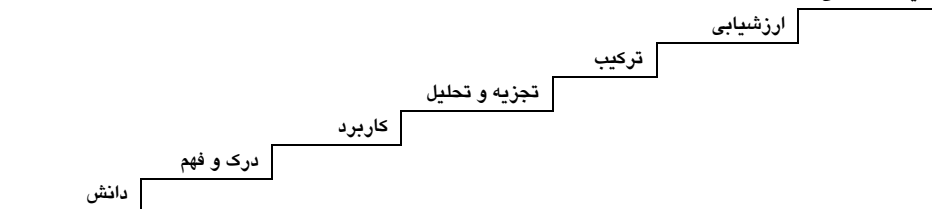
۴. انتخاب از میان جایگزین‌های موجه‌نما (گزینه‌های غلط) نیاز به سطوح بالای قدرت تمیز داشته باشد. در آزمون‌های عملکردی که به آنها آزمون‌های واقعی یا اصیل نیز می‌گویند فرآیندها و فرآورده‌های

یادگیری دانش‌آموزان به طور مستقیم سنجش می‌شوند. در سال‌های اخیر به دلیل پیشرفت‌های تازه در روانشناسی شناختی و تأثیر آن بر جریان‌های آموزش و پرورش، نیاز به تشویق و پرورش فرایندهای عالی فکری و مهارت‌های تفکری انتقادی، استفاده از این آزمون‌ها مورد توجه قرار گرفته‌است. علاقه‌مندی تازه متخصصین آموزش به سنجش عملکرد یادگیرندگان، امکان سنجش

¹ Exams.

* بی‌اس بلوم استاد دانشگاه شیکاگو (۱۹۵۶) اهداف آموزشی را در ۳ حیطة شناختی، عاطفی و روانی حرکتی تقسیم‌بندی کرد که جهت مشخص کردن (رفتار و اعمال مطلوب) فراگیر است که در پایان آموزش، باید در وی مشاهده شود:

حیطة شناختی



² Multilogical.

مهارت‌های شناختی سطح بالا و تکالیف عملکردی مهم مانند ایجاد ارتباط کلامی، حل مسئله را فراهم کرده‌است، که با آزمون‌های عینی مثل آزمون‌های چند گزینه‌ای قابل سنجش نیستند. (Hunt.2003:50)

روش‌های کاربردی تفکر انتقادی:

۱. به متفکران انتقادی (دانشجویان) احترام بگذارید. این امر حائز اهمیت است که هنگام آموزش تفکر انتقادی فضایی توأم با امنیت روانی برقرار شود، تا در آن دانشجویان بتوانند بدون احساس تهدید یا بی‌احترامی و توهین به بحث بپردازند. ۲. به متفکران انتقادی به دقت و با توجه گوش فرادهید. باید به دقت به پیام‌ها و اشارات کلامی و غیر کلامی دانشجویان در ضمن آموزش توجه کنید. محدود کردن سخنرانی رسمی به ۲۰ درصد کل وقت کلاس، به این وسیله به دانشجویان فرصت داده شود که مطالب تدریس شده را جذب کنند و آنچه را که بحث شده، فهمند. ۳. از تلاش‌های متفکرین انتقادی حمایت کنید. دانشجویان یک‌شبه متفکر انتقادی نمی‌شوند، بلکه باید کوشش‌های اولیه آن‌ها مورد حمایت قرار گیرد و در صورت پیشرفت تشویق شوند. ۴. دانشجویان را برای فکر کردن به صورت انتقادی برانگیزید. ۵. پیشرفت را به طور منظم ارزشیابی کنید. یکی از نقش‌های مربی، تشویق دانشجویان به درگیر شدن منظم آنها در ارزشیابی تأملی یا بازتابی مهارت‌های تفکر انتقادی خود است، به طوری که با شناسایی الگوهای رفتاری به بینش و بصیرت دست یابند. ۷. به متفکران انتقادی برای ایجاد ارتباط با سایر منتقدان کمک کنید. ۸. یک معلم انتقادی باشید. الگو و مدلی از تفکر انتقادی باشید معلم‌ها خود می‌توانند رویکردی از تفکر انتقادی را برای تدریس اتخاذ کنند. یعنی با استفاده از پرسیدن پیش‌فرض‌ها، بهبود و ارتقاء تحقیق و پرسش‌گری و آزمون ایده‌های نو را در طول آموزش اتخاذ کنند. ۹. آگاه کردن دانشجویان در مورد این که آنها چگونه تفکر انتقادی را یاد می‌گیرند. ۱۰. سعی بر آن نباشد که بیش از ۵۰ درصد مفاهیم اساسی و پایه در یک دوره درسی پوشش داده شود. در عوض تمرکز بیشتر روی مهم‌ترین مفاهیم و کاربردهای آن مفاهیم باشد. ۱۱. پرسیدن سؤالاتی عمیق که دانشجویان را به تفکر وادارد. ۱۲. استفاده از مثال‌های زیاد در کلاس به طوری که دانشجویان بتوانند بین عقاید انتزاعی و کاربردهای واقعی ارتباط برقرار کنند. ۱۳. دانشجویان ملزم به نوشتن شوند. ۱۴. ملزم کردن دانشجویان به خواندن و نوشتن قبل از هر کلاس. ۱۵. اختصاص دادن بخشی از وقت کلاس به ارائه طرح مشکلات در گروه‌های کوچک دونفره در کلاس و سپس دریافت پاسخ‌ها از گروه‌ها، همراه با تشویق و گوش کردن فعال. ۱۶. فرصت فکر کردن دادن به دانشجویان جهت ارائه پاسخی خود. ۱۷. استفاده از نمودارها به عنوان پایه و شروع بحث در کلاس. ۱۸. فراهم کردن فرصت‌های زیاد برای دانشجویان جهت نوشتن و واداشتن آن‌ها به ارزشیابی نوشته‌های خود. ۱۹. کسب اطمینان از این که مکانیسم‌های ارزشیابی اهداف تفکر انتقادی آنان را پوشش می‌دهند. ۲۰. به کارگیری روش‌های خود ارزیابی، ارزیابی هم‌کلاسی‌ها (همتایان) و آزمون‌های تصادفی به منظور کم کردن تکالیف کتبی که خود شخصاً باید ارزشیابی کنید.

کار افزایی افراد به روش تفکر انتقادی:

۱. درباره عقاید جدید فکر می‌کنند.

۲. در پی کسب اطلاعات بیش تر هستند.
۳. اطلاعاتشان را از منابع معتبر به دست می آورند.
۴. سؤال می کنند (از سؤال کردن نمی ترسند).
۵. سعی می کنند بین اطلاعاتی که دارند ارتباط برقرار کنند.
۶. واقعیت را از عقیده شخصی جدا می کنند.
۷. درباره چیزی که نمی دانند، بحث (اظهار نظر) نمی کنند.
۸. سعی می کنند حرف دیگران را بفهمند و حرفشان را به دیگران بفهمانند.
۹. براساس اطلاعات قضاوت می کنند.
۱۰. افراد با تفکر نقاد می توانند مستقل فکر کنند.
۱۱. مشکلات را شناسایی کنند، اطلاعات مربوط را جمع آوری و تجزیه و تحلیل کرده و نتیجه بگیرند.
۱۲. افراد با تفکر نقاد می توانند بدون تکیه کردن به نظرات و ایده های دیگران فکر کنند و تصمیم بگیرند.

دنیای آموزش چنان غرق سخنان بی معنا شده که اعضاء هیأت علمی از تئوری مختلف موجود در یادگیری و عملکرد آموزشی بیگانه می شوند. بنابراین، باید تا حد امکان از سخنان بی معنا دوری کرد. ارتقاء مهارت ها عملکرد آموزشی و درک یادگیری دانشجو مستلزم صرف وقت است و آنچه در ارتقا این مهارت ضروری به نظر می رسد، مراحل تفکر انتقادی است که در این مراحل تولید دانش و انجام عمل صورت می گیرد. تغییر شکل دانش و بینش حاصله به عمل در واقع آزمودن تئوری های آموزشی است که به وسیله مربی ارتقا می یابد.

کاربرد رشد تفکر انتقادی با تکیه بر روش طرح مسئله و استادان

در میان شکل های مختلف آموزش، آموزش عالی همان طور که از نامش نیز پیداست، برتر و بالاتر از سایر انواع آموزش است. آموزش عالی وقتی بالاتر (عالی) و برتر است که دانشجو قادر به انجام ارزشیابی مستقل از آنچه که یاد گرفته است باشد.... قادر به مرتبط کردن آن به نوعی دیدگاه و قادر به دیدن نقاط قوت و همچنین نقاط ضعف خود باشد. دانشگاه ها به لحاظ تاریخی برای تولید، آزمون و انتقال دانش به وجود آمده اند. مهارت های فرد دانش آموخته عبارت است از: توانایی تحلیل، ترکیب، استدلال به طور انتقادی و تفکر خلاق است. (Stib 2003:493)

هدایت یادگیرندگان به تفکر و اندیشه، اصلی ترین کار استادان به شمار می رود. معلم کارآمد کسی است که یادگیرندگان را با مسائلی روبرو سازد و برای مسائل مطرح شده آنان را به اندیشیدن هدایت کند.

یکی از شیوه‌های آموزش و روش تدریس، آموزش طرح مسئله^۱ است. در روانشناسی شناختی به فعالیت ذهنی، که عمل بازآرایی و دستکاری اطلاعات به دست آمده از محیط یا نهادهای ذخیره شده در حافظه دراز مدت را تشکیل می‌دهد. «تفکر» گفته می‌شود. پس وقتی انسان با مسئله‌ای روبرو می‌شود و برای حل آن «فکر» می‌کند در واقع اطلاعات را بررسی کرده و برای پیش‌بینی راه حل احتمالی مسئله، از اطلاعات ذخیره شده در حافظه دراز مدت استفاده می‌کند و راه حل مسئله را در ذهن خویش پیدا می‌کند و سپس به حل آن می‌پردازد. «تفکر» عبارت از فعالیت‌های ذهنی برای حل مسئله است. یکی از روش‌های فعال تدریس معلم، روش حل مسئله است. «حل مسئله» فرایندی است برای کشف توالی و ترتیب صحیح راه‌های که به یک هدف یا یک راه حل منتهی می‌شود. در موقعیتی که انسان با مسئله‌ای روبرو می‌شود باید بر موانع و یا مشکلاتی که بر سر راه رسیدن به هدف وجود دارد، غلبه کند. عامل اصلی در حل مسئله استفاده از تجربه قبلی فرد برای رسیدن به راه حل و ارائه پاسخ است. (صفوی، ۱۳۸۰: ۳۴).

نتیجه

یکی از علت‌های ناکارآمدی علوم انسانی در ایران به دلیل روش‌هایی است که در این حوزه به کار برده می‌شود. آشنا کردن نسل کنونی با روش نقد و انتقاد در دنیای اطلاعات، امکان مهارت‌افزایی در رابطه با نقد داده‌های اطلاعاتی گوناگون را موجب می‌شود. با همگانی شدن علم در دنیای مدرن شرایط به صورت بنیادین تغییر کرده و به تبع آن، علوم انسانی نیز وظایف و کارکردهای جدیدی را بر عهده گرفته‌است. حذف و طرد علوم کارسازی در این حوزه را فراهم نمی‌کند. با مهارت‌آموزی و ایجاد کاربردهای لازم در جریان آموزش نسل کنونی، تفکر انتقادی و مسئله‌محوری، یکی از راه‌های گشایش و تعمیق این حوزه خواهد بود. علوم انسانی، علوم نقد واقعیت بوده و هست. متولیان علوم انسانی، منتقدان جامعه هستند و کار عمده‌شان «بررسی روابط موجود میان نارضایتی فکری و نظریه‌های اجتماعی بوده‌است». کار منتقدان، بازنمود واقعیت‌های پیرامون یا درون وقایع و امور جوامع براساس فهم نظری همان جامعه از امور است، نه مبنا قرار گرفتن جامعه‌ای دیگر در نقد واقعیت بر مبنا و مقیاسی بیرونی. استفاده از تفکر انتقادی در رویکرد حل مسئله بسیار می‌تواند مؤثر باشد. استادان و معلمان نقش مهمی در رشد تفکر انتقادی و طرح مسئله در حوزه علوم انسانی دارند. آنان با ارتباط مؤثر، علاقه به تدریس، قابل دسترس بودن، منظم و صبور بودن، به روز بودن، هدف و برنامه‌ریزی داشتن، با توان بالایی می‌توانند در این راه قدم بردارند. دانشگاه‌ها نیز در مسیر توسعه، از روش طرح مسئله و تفکر انتقادی در تمامی حوزه‌های علوم به‌ویژه حوزه علوم انسانی، باید در طرح‌واره‌های آموزشی و توانمندی دانشجویان استفاده کنند. در سیستم کنونی دانشگاه‌ها تمرکز بر محتوای دوره و تولید و انبار کردن اطلاعات است، بنابراین، به دانشجویان نباید یاد داد که درباره چه چیز فکر کنند، بلکه باید یاد داد که چگونه فکر کنند. نکته مهم‌تر آن که علوم انسانی نیز از شمول نقد خارج نیست، اگر کار این

¹ Learning problem basic.

علوم نقد جامعه باشد، خود را نیز همواره باید در معرض نقد داشته و موضوع سنجش قرار دهند. چنانکه علوم انسانی قدیم نیز دست کم از این جهت همواره به نقد خود پرداخته‌اند. جمله مشهور ارسطو دلالت روشنی بر این مدعاست که در یکی از مباحثات که به نقد افلاطون پرداخته و نظری دیگر را پیش نهاده بود، از وی پرسیدند «مگر افلاطون را دوست نداری؟ و او پاسخ داد «افلاطون را دوست دارم اما حقیقت را بیش تر...» جوهر اندیشه انتقادی چنین است: نقد دانش انسانی به وسیله خرد نقد.

منابع

۱. اسلامی، رسول (۱۳۸۲). توانایی تفکر انتقادی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد.
۲. بهمن‌پور، کاوه (۱۳۸۲). بررسی تأثیر آموزش به شیوه یادگیری براساس حل مشکل بر مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان، عوامل زمینه‌ساز تفکر انتقادی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران.
۳. حسینی، عباس مسعود بهرامی (۱۳۸۱). مقایسه تفکر انتقادی در دانشجویان سال اول و آخر کارشناسی، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره ۶.
۴. صفوی، امان‌الله (۱۳۸۰). کلیات روشها و فنون تدریس، انتشارات معاصر.
5. Rubinfeld MG and scheffer Bk. (1999). 2nded. Critical thinking. Phila – delphia: Lippincott. P, 7.
6. SchafersmanDs. (1991). An introduction to critical thinking. January.
7. Stibsh, (2003)“Teaching and measuring thinking”. J Nurs Educ. vol, 42. Lss, and 11. P, 498.
8. Suliman Aw. And Halabij. (2007) Critical thinking, self-steem, N. Nurse Eductoday, p 167.
9. Cognitive mapping, semantic, net working, knowledge mapping, web teaching, concept trees
10. Hunt Bk. (2003) “Developing critical thinking skills. [http:// www. Drkenhunt com/ critical, html](http://www.Drkenhunt.com/critical.html) (2003 -05-90)
11. Kataoka-Yahirom, saylorc (1994). A critial thinking model. J NursEduc, p.356-351.



Components of critical methodology in the field of human sciences, with emphasis on problem-based learning

Faezeh Tavakoli*

Ph.D. Candidate, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

Criticism in the field of humanities, along with the problem in this epistemic field, should be extended to two areas of thought and practice. One of the important issues in Iranian society is the human sciences crisis that is ineffective. If human beings are considered in nature and within their essence, and if we have accepted that the humanities of human knowledge in the mirror of mind, language, behavior, and social structures and structures of its artifacts, the importance and necessity of creating this knowledge will be available. There were some criticisms. In this paper, by presenting the components of critical methodology in humanities texts, with emphasis on teaching it to teachers and students, which are the main audience in teaching and learning, in order to be able to think in the method of education and use this field An important human thought is methodology and applied. The emphasis on this paper focuses on teaching critical thinking in the humanities and familiarity with problem-based learning in the teaching of humanities texts in order to emphasize public and applied skills, and to develop skills in providing solutions to the human problems that society face. It should be noted that the critical thinking method presented in this paper could also be used in other fields of science.

Keywords: Component of Human Sciences, Critical Methodology, Problem, Applicable.

* E-mail: faezehtavakoli@yahoo.com



راهبردهای اخلاقی منتقد در متون علمی (با تأکید بر اخلاق نقد در علوم انسانی)

رضا تاج آبادی^۱

کارشناس ارشد کتابداری و اطلاع رسانی مرکز تحقیقات و آموزش کشاورزی و منابع طبیعی استان مرکزی، ایران

مهدی برغانی فراهانی

پژوهشگر و کارشناس ارشد مرکز تحقیقات و آموزش کشاورزی و منابع طبیعی استان مرکزی، ایران

سمیه شعبانی

کارشناس ارشد رشته حقوق عمومی، ایران

هدف از ارائه این مقاله، بررسی چالش‌ها و راهبردهای اخلاق نقد متون علمی در علوم انسانی است. روش مطالعه در این مقاله به صورت مروری و کتابخانه‌ای است. پرهیز از نقد سخنگو به جای نقد سخن و احتراز از مغالطه انگیزه و انگیزه از شرایط نخستین نقد بی‌طرفانه است. یکی از مهم‌ترین عوامل نقد بی‌طرفانه، توجه به اصل تقدم فهم بر نقد است. شتابزدگی در مقام نقد، مانع فهم ناقد از سخن مورد انتقاد می‌شود و اصرار جزم‌گرایانه بر نقد سبب فهم نادرست آن می‌شود. یکی از اصول اخلاق حرفه‌ای در پژوهش اصل تقدم فهم بر نقد است، زیرا شتابزدگی و نقد عاری از فهم، دو عارضه غیراخلاقی دارد: عارضه اول سوق دادن فرد به سوی باورهای ناسنجیده است و دومین عارضه، تعدی به حقوق صاحب دیدگاه مورد نقد است. نقد شتابزده و بدون فهم دقیق، به تخطئه پرداختن غیر اخلاقی است. ناقد باید در زمینه مورد نقد، دارای تخصص، بینش و اطلاعات روزآمد باشد. هر ادعای منتقد یا باید پشتوانه‌ای از منابع مستند داشته باشد، یا با استدلال‌های منطقی و علمی او همراه شود. به بیان دیگر، عمل نقد در واقع، کاری علمی و در صورت لزوم، پژوهشی است. از اخلاق نقد و صلاحیت اخلاقی ناقد، آن ویژگی‌ها و خصلت‌های اخلاقی و رفتاری ناقد است که بر کیفیت نقد او و دیگران و یا بر آزادی و سلامت فضای نقد اثر می‌گذارد.

واژه‌های کلیدی: اخلاق نقد، نقد متون علمی، فرهنگ نقد، آسیب‌شناسی اخلاق نقد، بی‌اخلاقی در نقد.

^۱tajabadireza@yahoo.com

مقدمه

اصول اخلاقی به قوانین کمال انسان و تحقق بخشیدن خیر مربوط است. در نتیجه هر حرفه‌ای به مجموعه احکام ارزشی در خصوص تکالیف و رفتار بستگی دارد. ضرورت توجه به اخلاق نقد در علوم انسانی بیش از سایر علوم است. (خالقی، ۱۳۹۰: ص ۳۴) جامعه‌ای می‌تواند به آینده خود در مسیر شکوفایی و پیشرفت امیدوار باشد که نقد افکار و عملکردها به عنوان یک اصل در آن جامعه تعریف شده و مورد پذیرش و تأیید همگان قرار گیرد و بدون نقد علمی و فراهم کردن زمینه آن در جامعه نمی‌تواند افق‌های روشنی برای پیشرفت یک جامعه ترسیم کرد. اهمیت نقد، بدین سبب است که این مقوله عاملی اساسی برای رشد، تعالی و پویایی فرد و جامعه به شمار می‌آید. (شاه ولی اناری، ۱۳۹۵) نقد دقیق‌ترین و صادق‌ترین میانجی و واسطه میان هنرمند و مخاطب اوست. نقد یک اثر نه تنها از ارزش نوشته نمی‌کاهد، بلکه بر ارزش و جایگاه آن می‌افزاید و چه بسیار آثاری که گمنام بوده‌اند و پس از نقد شدن، جایگاه واقعی خود را یافته‌اند. نقد ضمن کمک به نویسنده و ناشر، تأثیر بسیار فراوانی بر رشد جامعه علمی دارد و به تولید آثار ارزشمند کمک بسیاری می‌کند. هر چند در نگاه ساده و در مواقعی، برخی نقد اثرشان را بر نمی‌تابند و آنرا نوعی دشمنی می‌انگارند. (مطلبی و علیپور حافظی، ۱۳۸۹: ص ۷).

نقد جداسازی سره از ناسره، نیکی از بدی و ضعف و سستی از استحکام و قدرت است. طوری که به راحتی بتوان از نقاط ضعف، حذر و نقاط قدرت را تقویت کرد. کسی که در این وادی وارد شود، به قدری علاقه‌مند می‌شود که دیگر نمی‌تواند از آن دل بکند، زیرا نقاد فقط بر نقدشونده اثر نمی‌گذارد، بلکه خود را نیز محک می‌زند و ذهن خویش را در بوته آزمایش قرار می‌دهد و ارتقا می‌بخشد. (سلیمانی و دیگران، ۱۳۹۴: ص ۶-۷).

نقد فرایندی است سهل و ممتنع. در ظاهر بسیار ساده و آسان می‌نماید و در واقع بسیار سخت است. کافی است منتقد، فقط اندکی بر اساس سوگیری عمل کند تا از هدف اصلی نقد، کیلومترها دور شود. نقدکننده در عین حال که صریح و قاطع است، باید دلسوز نیز باشد و هرگز هدف متعالی نقد را فراموش نکند. هدف نقد، اظهار نظر پیرامون یک موضوع خاص یا مجموعه‌ای از موضوعها تحت یک عنوان است، اما این اظهار نظر خود با هدف ارتقای نقد شونده صورت می‌گیرد و نه سرکوب او. (سلیمانی و دیگران، ۱۳۹۴: ص ۷) و البته نقد سازنده شرایط و آدابی دارد. گفتگو و فضای نقد یعنی فرصتی برای هم ایجاد کردن تا نظرات و پیشنهادات خود را با طیب خاطر و کم‌ترین ترس بیان کنیم، این امر بعد از گذشت مدتی به ما می‌آموزاند که برای پاسداشت این دستاورد مهم و فضای فکری ایجاد شده به گونه‌ای رفتار کنیم که با حفظ اصول گفتگو و نقد علمی به شفاف‌سازی هر چه بیش‌تر این فضا کمک کنیم و دوم این‌که بدون ادله و آگاهی، مستندات و دانش کافی از اظهار نظر خودداری کنیم. (سلیمانی و دیگران، ۱۳۹۴: ص ۱۷) نقد در رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی و به تعبیر علوم فرهنگی، از اهمیت بیش‌تری برخوردار است. (فاضلی، ۱۳۸۶: ص ۴۸) بنابراین رسالت آموزش عالی، نقادی کردن و شرایط توسعه نقادی نیز وجود چهارچوب گفتمانی، فضای سیاسی و اجتماعی مناسب و انگیزش فردی است. در

چنین شرایطی است که دانشگاه می‌تواند به پیشرفت جامعه کمک کند و رسالت خویش را انجام دهد. (فاضلی، ۱۳۸۶: ص ۴۹).

درباره معنای اصطلاحی نقد و انتقاد دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد از جمله برخی از نویسندگان معتقدند در نقد و انتقاد صرفاً باید به بیان خوبی‌ها و محاسن اکتفا کرد و نباید به عیب‌جویی و بیان نارسایی‌ها پرداخت. برخی دیگر معتقدند نقد و انتقاد فقط به معنای خرده‌گیری و بیان نارسایی‌ها و ضعف‌های یک امر است و دلیلی برای بیان محاسن وجود ندارد. ولی اگر ما نقد را به عنوان ابزاری برای پیشرفت و رشد یک جامعه در نظر بگیریم بدون شک ارزیابی منصفانه یعنی بیان خوبی‌ها و مزایا در کنار بیان ضعف‌ها و کاستی‌ها می‌تواند زمینه رشد و پرهیز از انحراف و کجروی را در جامعه فراهم کند و این تعریف، نقد را در حوزه اخلاق قرار می‌دهد و با این تعریف می‌توان مدعی وجود اخلاق نقد بود. کلمه نقد در نگاه اول در بر دارنده بار معنایی منفی و به معنای اشکال گرفتن، مچ‌گیری و خرده‌گیری است، ولی در واقع نه تنها نقد را نباید اشکال‌تراشی دانست، بلکه باید باور داشت که یکی از مراحل مهم و تأثیرگذار در مسیر رشد و تکامل فردی، گروهی و سازمانی، نقد و انتقاد سازنده و دلسوزانه و علمی است. (جعفرزاده، ۱۳۹۳).

در نقد، هم نقاط ضعف و هم نقاط قوت در کنار هم ذکر و بررسی می‌شود ولی انتقاد فقط ناظر بر نکات منفی و کاستی‌های مورد نقد است و برخلاف نقد، استدلال، ضابطه و معیار مشخصی ندارد، ولی به نظر می‌رسد این تفکیک بیش‌تر سلیقه‌ای و بر خواسته از فرهنگ غلط محیط و اجتماع است. منتقدان، خوانندگان هوشمندی هستند که با کار آنان و حضور و نقش آنهاست که دلالت زبانی به عنوان موضوعی برای مطالعه و تحلیل تعیین می‌شود. اغلب منتقدان بزرگ در حوزه نقد صاحب سبک و روش هستند یعنی روش‌مند عمل می‌کنند. (آقا گل‌زاده، ۱۳۹۰: ص ۲۶۶) باید گفت نقد به جای جنبه تخریبی، بیش‌تر در بر دارنده و نمایانگر عزمی جدی برای درمان یک بیماری قابل علاج در یک سیستم و رویکرد و برنامه است. (جعفرزاده، پیشین).

بیان مسئله

منتقد برای ارائه نقدی درست نیازمند دانش کافی و تخصص است. علاوه بر این بایستی اطلاعاتی دقیق و کامل و همه‌انبه از موضوع داشته‌باشد، تا در تحلیل و بررسی اطلاعات توانا شود. در این شرایط است که منتقد می‌تواند نقدی ادراکی و عقلانی ارائه دهد، چراکه نقد به منزله امری تخصصی نیازمند بررسی و کار فراوان است. اگر منتقد بدون داشتن درک صحیح و متخصصانه در مورد مطلبی اظهار نظر کند، از آن‌جا که هیچ ادله علمی و تخصصی پشتوانه چنین نقدی نیست، به ورطه احساسات می‌افتد. (انتظاری و آقایی، ۱۳۹۳: ص ۹).

«محسنیان راد» انتقاد را به دو دسته تقسیم می‌کند: انتقاد مخرب و انتقاد سازنده. در انتقاد مخرب، که نشأت گرفته از احساسات منتقد است، نقد حالت ابزاری دارد که چون پتک بر سر نقدشونده کوبیده می‌شود و معمولاً با تحقیر نقد شونده همراه است و به گونه‌ای طرح می‌شود که گویی فقط نظرات منتقد صحیح است. موضوع نقد به وضوح مشخص نیست و بیش‌تر حالت خرده‌گیری، عیب‌جویی

و شماتت دارد و امکان جبران هرگونه خطا را از بین می‌برد. در مقابل هدف نقد سازنده اصلاح و پیشرفت نقد شونده است. (انتظاری و آقایی، ۱۳۹۳: ص ۹) بنابراین نقد همدلانه و موضوع نقد کاملاً مشخص است و حالت تحمیل عقاید را ندارد. به اعتقاد محسنیان راد اگر همه این ویژگی‌ها را در مدل منبع معنا قرار دهیم، می‌بینیم که منتقد، در تجلی معنای اولیه، بایستی متکی بر رابطه عینیت بر ذهنیت باشد و نه برعکس و چنین چیزی نیازمند معرفت و دانش است. (رستگار، ۱۳۸۰: ص ۲۱) به این معنا که منتقد بایستی به ارزش‌هایی که منافع دیگران را بر منافع شخصی ترجیح می‌دهد پای‌بند باشد و از هنجارهای اخلاقی پیروی کند. (رستگار، ۱۳۸۰: ص ۲۲).

آنچه امروز به خصوص جامعه علمی و دانشگاهی ما از آن رنج می‌برد عدم نگاه علمی و دقیق به مسئله نقد افکار و نوشته‌های دیگران است، که معمولاً یا نقدی صورت نمی‌گیرد یا نقد به تخریب افراد می‌انجامد که اولی موجب رکود و دیگر باعث شکستن حرمت‌ها و از بین رفتن آبروی اشخاص خواهد شد. مهم‌ترین اصول اخلاقی نقد و مناظره در دین اسلام عبارتند از: دوری از حاشیه و نکشاندن بحث به مباحث غیرمرتبط، اجتناب از تویخ و ملامت و تحقیر طرف مقابل، عدم توسل به تهمت و افترا و گمان‌های بی‌اساس، دوری از حب و بغض و ترک انتقام‌جویی، عدم تفسیر به رأی دیدگاه صاحب اثر، نقد مدعا نه مدعی، نقد سخن نه گوینده، تبحر و علم به موضوع، نقد با معیارهای علمی و کلی‌گویی، رعایت منطق و انصاف در نقد. توجه دقیق به اصول اخلاقی فوق می‌تواند تا حد زیادی فضای آزادانه گفتگو و مباحثات علمی مبتنی بر دلیل و منطق را در جامعه فراگیر و نشر دهد. (محمدی، ۱۳۹۳).

و به قول شاعر: دلائل قوی باید و معنوی نه رگ‌های گردن به حجت قوی

اگر نقد در یک فضای علمی و به معنای درست آن گسترش پیدا نکند، کار علمی به سرانجام خود نخواهد رسید. همچنین یکی از مشکلات مبتلابه جامعه ما فقدان طرح مسائل و موضوعات چالش‌انگیز بعد از انقلاب بوده است. (حسینی، ۱۳۹۶) به نظر می‌رسد با فراهم کردن زمینه‌های نقد علمی بتوان فضای طرح مسائل و موضوعات جدیدی که مقتضای انقلاب اسلامی است، در جامعه علمی مطرح، و اجازه طرح و تحلیل این ضرورت‌ها را داد. (حسینی، ۱۳۹۲: ص ۱۲۶)

روشن است گستردگی زمینه‌ها و حساسیت علمی مقوله نقد متون، می‌تواند آسیب‌های جدی به آن وارد سازد و دستیابی به اهداف ذکر شده را با چالش اساسی مواجه سازد. با مرور بر پیشینه مباحث مربوط به آسیب‌شناسی اخلاق نقد، مشخص می‌شود که این مطالعات عمدتاً متمرکز بر عدم رعایت ملاحظات اخلاقی در نقد متون بوده است. ملاحظاتی مانند عدم انتخاب داور بر اساس فهم و تخصص موضوعی، محتوایی و روش‌شناختی، عدم تقدم فهم متن بر نقد متن از سوی ناقد؛ فقدان معیارهای مشخص برای نقد، فقدان مهارت‌های انگیزه‌ها، استفاده از زبان نامناسب؛ عدم تفکیک متن از مؤلف، امتناع ناقد از پذیرش متونی که با آنها اختلاف نظر اساسی دارد و ارائه نتایج داور و نقد به شکل غیرسازنده. (اسلامی اردکانی، ۱۳۸۳: ص ۵۰).

اگر فضای نقد و گفتگو در ایران بدون هیچ مانعی بوده است، چرا تولیدات دانشی ما، به خصوص در حوزه علوم انسانی، در مقایسه با دیگر کشورها کم است یا با رکود نسبی در این فضا مواجه هستیم.

(انتظاری و آقای، ۱۳۹۳:ص ۴) در این مقاله می‌خواهیم به این پرسش، پاسخ بدهیم که یک ناقد متون علمی و منتقد چه خصوصیات اخلاقی بایستی داشته باشد؟ و چه مواردی را باید در اخلاق نقد رعایت کرد؟

روش‌شناسی مقاله

با توجه به ماهیت و کیفیت این مقاله علمی - ترویجی و مروری، شیوه پژوهش، از نوع اسنادی و کتابخانه‌ای است و با توجه به موضوع پژوهش، که به بررسی اخلاق در نقد خصوصاً متون علمی و اخلاق منتقد می‌پردازد، این مقاله از جمله تحقیقات بنیادی قرار می‌گیرد.

پیشینه تحقیق

شاه ولی اناری (۱۳۹۵) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد با بهره‌گیری از روش توصیفی - تحلیلی و با استفاده از منابع اسنادی و کتابخانه‌ای، به بررسی اصول اخلاقی نقد در قرآن کریم و روایات می‌پردازد و از این رهگذر شاهراه اصلی تحقیق بخشی به جامعه سالم در سایه گفتمان انتقادی را به بحث و گفتگو می‌نشیند. این پژوهش به روشنی نشان می‌دهد که با تکیه بر قرآن و روایات ائمه معصومین (ع) می‌توان به جایگاه نقد و انتقاد در اسلام پی برد و دست کم برخی از اصول مطرح در اخلاق نقد و انتقاد را استخراج نمود. برخی از اصول ناظر به بحث نقد و انتقاد را می‌توان تقدم نقد بر خویشتن، به‌کارگیری ادبیات مناسب، مشخص کردن انتظارات، بیان شایستگی‌ها، انطباق بر تعالیم و آموزه‌های قرآن و سنت، تکیه بر استدلال منطقی، عفت در کلام و انتقادپذیری را نام برد.

رضایی و علیزاده (۱۳۹۵) در مقاله‌ای بیان کرده‌اند که نقد و اخلاق نقد از مسایل بسیار مهم و بحث‌انگیز است و آرای مختلفی درباره آن اظهار شده‌است. این آراء از دو جنبه نظری و عملی قابل بررسی‌اند. سید محمد حسین طباطبایی نقد را از جنبه نظری ارزیابی و سنجش یک اثر با تأکید بر ایرادات آن می‌داند. از نظر او نقد درست و اخلاقی امری سازنده است و موجب پیشرفت علم و تصحیح فکر می‌شود. علامه طباطبایی از جنبه عملی نیز به امر نقد و انتقاد اهتمام فراوان دارد و در مقام نقد آرای دیگران و نیز در مواجهه با نقدهای دیگران بر اندیشه‌ها و آرای خویش بسیار منصف و دقیق و متواضع است. به گونه‌ای که می‌توان او را یکی از الگوهای اخلاقی و علمی در دو مقام ناقد و مورد نقد تلقی کرد و سیرت و سیره او را به جامعه امروز شناساند. او در مقام نقد آثار متفکران دیگر صرف نظر از شخصیت و هویت نویسنده، خود اثر را مورد سنجش قرار می‌دهد، از سوی دیگر نقد آثار خود را نیز سبب برطرف کردن اشکالات خود و بهتر شدن آثارش تلقی می‌کند. او هرگز افکار خود را برتر از افکار دیگران نمی‌داند و بر همین اساس بدون توجه به جایگاه علمی خود، نقد آثارش را با سعه صدر می‌پذیرد.

اسلامی اردکانی (۱۳۸۴) در مقاله‌ای بیان کرده است که نقد، لازمه رشد و بالندگی دانش است و گرچه این نکته بدیهی به نظر می‌رسد، به دلیل آنکه هنوز این باور نهادینه نشده‌است، عملاً نقد فراموش شده و از کارکرد اصلی خود بازمانده و یا به تعریف و تمجید بدل شده‌است. عکس العمل‌های شدید و گاه سخت ضد اخلاقی، ناقدان را از ادامه مسیر باز می‌دارد، اصول روشنی برای به‌کارگیری نقد در

عرصه‌های مختلف دیده نمی‌شود و سرانجام در نقد آراء و افکار دیگران، گاه ناقدان، اصول اخلاقی را فراموش می‌کنند و نقد را به ابزاری برای تصویب حساب‌های شخصی و مانند آن بدل می‌سازند. میرعزیزی (۱۳۸۸) در مقاله‌اش اظهار کرده‌است که انتقاد از پایه‌های پیشرفت علوم و جوامع است. نمی‌توان باب انتقاد را به بهانه حفظ احترام بست و انتظار پیشرفت داشت، نمی‌توان در مقابل سنت انتقاد صف‌آرایی کرد و انتظار تولید علم داشت. در ضرورت نقد همین بس که بسیاری از پیشرفت‌ها، حاصل نقد بوده‌است، اما چه باید کرد که هم این رکن رکن را در جامعه نهادینه کرد و هم احترام و بزرگی صاحبان عقاید را حفظ نمود؟ به نظر می‌آید رسیدن به چنین هدفی جز از طریق نهادینه سازی اخلاق انتقاد در فرد فرد جامعه حاصل نمی‌شود.

هدف و فلسفه نقد کتب در حوزه علوم انسانی

نقد یک کتاب می‌تواند اهداف متعددی داشته‌باشد. نخستین و مهم‌ترین هدف نقد یک کتاب انتقال این موضوع به خواننده است که کتاب در مورد چه موضوعی است و آیا این کتاب ارزش خواندن دارد یا خیر؟ منتقد کتاب از طریق به اشتراک‌گذاری نقد کتاب یا واکنش خود به کتاب، این فرصت را برای خوانندگان فراهم می‌کند که بدانند آیا کتاب به عنوان یک ابزار ارتباطی توانسته به خوبی بین مؤلف و خواننده کار کند؟ به عبارت دیگر آیا به خوبی ایده‌ها و نظریه‌ها را به خواننده منتقل کرده‌است؟ منتقد کتاب نه فقط آنچه کتاب می‌گوید را بیان می‌کند بلکه آنچه که کتاب برای شخص وی معنا می‌دهد را نیز بیان می‌کند. کمک به توسعه فرهنگی و فرهنگ کلی جامعه، کمک به انتشار آگاهانه و آزادانه افکار و اندیشه‌ها، توسعه مهارت‌های انتقادی در خوانندگان متون و تقویت فهم دقیق آنچه در یک کتاب آمده- است، از دیگر اهداف نقد یک کتاب می‌تواند باشد. (حسینی، ۱۳۹۶: ص ۴۱).

از دیگر اهداف نقد متون به خصوص در حوزه علوم انسانی می‌توان به ترویج فرهنگ نقد در جامعه علمی کشور، ترویج جریان نقد و زمینه‌سازی برای نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی، نظام‌مندسازی نقد علمی در حوزه علوم انسانی، زمینه‌سازی برای تنظیم نظام‌نامه نقد در حوزه علوم انسانی (حسینی، ۱۳۹۳: ص ۵)، فراتر رفتن از نظریه‌های موجود، بسترسازی برای گسترش گفتگوی علمی در کشور، ارتقای خلاقیت نظری در محافل علمی و معرفی آثاری که در فرایند رشد و بالندگی علوم انسانی در تراز جهانی نقش برجسته داشتند، اشاره کرد. به این نکته باید توجه کرد که اگر نقد در یک فضای علمی و به معنای درست آن گسترش پیدا نکند، کار علمی به سرانجام خود نخواهد رسید. (حسینی، ۱۳۹۶: ص ۴۲).

مفهوم نقد علمی

نقد واژه‌ای مبهم و چندسویه است، با ابهامی که اغلب دو علت دارد: نخست معانی مختلف این واژه و دوم بار عاطفی گوناگونی که این واژه در گذر زمان به خود گرفته‌است (اسلامی اردکانی، ۱۳۸۳: ص ۱۵). در نزد قدما، مراد از نقد معمولاً این بوده‌است که معایب اثری را بیان کنند و مثلاً در این که الفاظ آن چه وضعی دارد یا معنی آن برگرفته از اثر دیگری است و به طور کلی از فراز و فرود لفظ و معنی سخن گویند (شمیسا، ۱۳۸۵: ص ۲۵). در اصطلاح ادبیات، نقد تشخیص معایب و محاسن سخن است (ده-

بزرگی، ۱۳۸۴: ص ۷). ولی کلمه نقد، خود در لغت به معنی بهین چیزی برگزیدن و نظر کردن است. به قول اهل لغت، سره را از ناسره بازشناسند. نقد، هنر، فن، فراروند یا اصول داوری ادبی و آثار ادبی است و در واقع، نقد فعالیتی علمی، تخصصی و مبتنی بر شناخت مناسب از حوزه موضوعی است که ناقد در آن زمینه به نگارش نقد دست می‌زند. بر این اساس، عمل نقد، اقدام برای اصلاح و ویرایش متنی است که از منظر ناقد، ارزش توجه و بررسی دارد. باید بیان کرد که نگارش نقد به مفهوم رسمیت بخشیدن به ارزش متن و عنایت به اهمیت موضوع است. ولی ضرورت دارد که همواره در نگارش‌های تحلیلی، نقادی در قالبی مدون و بر اساس هسته‌های مهم و کلی بحث شکل گیرد. (درودی، ۱۳۸۹: ص ۶۹).

در نگارش‌های علمی، نقد، سنجشی روش‌مند و مبتنی بر مبانی تحلیل و بررسی مدون و سازمان یافته‌است که سبب افزایش اثربخشی و سودمندی آن می‌شود (درودی، ۱۳۸۵: ص ۲۷۹). این مفهوم در حوزه موضوعی نقد علمی دارای اهمیت بالایی است و از همین‌رو ضرورت دارد تا در نگارش نقد روش‌مند به ساختارهای اساسی متن توجه کرد و هسته‌های موضوعی را در آن مشخص ساخت. برای انجام نقد باید در متن به دنبال چارچوب گسترده‌تری بگردیم و ببینیم ایده اصلی و موضوع اساسی چگونه پرداخته می‌شود. این راهکاری است که می‌توان با تکیه بر آن، نقد مناسب‌تری ارائه داد و از جنبه‌های مختلف به بررسی متن اهتمام ورزید. (درودی، ۱۳۸۹: ص ۶۹).

زبان غیرعلمی، اصلی‌ترین آفت نقد است. مادام که در سرزمین ما نقد نوشتاری و گفتاری با زبانی شبه شاعرانه بر پاشنه مدح یا ذم بگردد، نقدشونده و نقدکننده و در چرخه‌ای بی‌فرجام، زبان کرده و می‌کنند. برای روشن شدن حیطه بحث به نظر می‌آید به گونه‌ای گذرا بایستی به مفاهیمی مانند چیستی نقد، اخلاق نقد و زبان نقد توجه کنیم. در باب چیستی نقد می‌توان گفت، نقد به معنی کشف، بازآرایی و ارزیابی مدعا یا هدف آشکار و پنهان پدیدآورنده اثر است.

اخلاق نقد از شاخه‌های اخلاق پژوهش است. در یک دسته‌بندی کلان از منظر اخلاق نقد می‌توان گفت نقد یا مداخله است یا عیب‌جویانه و راه‌گریز از این دو نقد منصفانه است. بر همین اساس می‌توان گفت نقد باید به همراه استدلال ارائه شود و به‌دوراز تحقیر و توهین باشد. در نقد نباید دیگران کوچک شمرده شوند و از خشونت کلامی در نقد باید دوری جست. مسئله اصلی این است که جامعه علمی تا رسیدن نقدهایی عالمانه فاصله دارد، زیرا نقد به معنایی که آمد اگر مبتنی بر اخلاق علمی باشد، مادام که به زبان علمی نزدیک نشود به نقدی عالمانه دست نخواهیم یافت. زبان‌شناسان دست‌کم چهار گونه زبانی را برمی‌شمارند. زبان عامیانه، زبان ادیبانه، زبان دینی و زبان عالمانه.

همان‌گونه که پدیدآورنده با زبانی علمی سرراست و فارغ از پیرایه‌ها و آرایه‌هایی ادبی اثرش را پدید آورده، ناقد نیز با زبانی علمی آغاز و انجام سخنش را سامان می‌بخشد. به اینجا که می‌رسیم مشکلی دیگر بروز می‌کند. مسئله این است که در متون علمی پدید آمده در حوزه معرفت تاریخی کشور ما، از یک‌زبان مشترک علمی استفاده نمی‌شود و بلکه منتقدان نیز که در شمار دانش‌آموختگان همین حوزه‌اند، از زبان مشترک علمی بهره نمی‌برند. از این گذشته منتقدان با میراثی برآمده از نقد ادبی گاه به زبانی سخن می‌گویند که در بسیاری موارد شبه شاعرانه است. به عنوان نمونه وقتی نویسندگانی در

نقد اثری می‌گوید: ... به‌راستی ستمی است که مؤلف بر خود و خوانندگان و موضوع کتابش روا داشته- است. آشفتگی، بی‌معنایی و توخالی بودن آن از نظر محتوا؛ ... با این حال خوانندگان تیزهوش ... نیز نمی‌توانند به توخالی بودن کتاب پی ببرند، مشروط بر آنکه قبلاً مرعوب «وسعت معلومات» مؤلف نشده- باشند. (اسماعیلی، ۱۳۹۳: ص ۶-۳).

وظیفه و دانش ناقد

اگر نقد، تنها معطوف به نقد اثر باشد، ناقد دارای حداقل دو وظیفه در نقد یک اثر خواهد بود:

- (۱) توصیف و تحلیل اثر در وضع موجود.
 - (۲) تعیین مقدار فاصله اثر با وضع مطلوب.
- بنابراین، ناقد برای ایفای چنین وظیفه‌ای، نخست نیازمند آن است که جایگاه اثر موجود و ویژگی‌های یک اثر مطلوب را بشناسد. این بدان معنی است که او باید در زمینه مورد نقد خویش، از دانش و آگاهی نه تنها لازم بلکه کافی برخوردار باشد به اندازه‌ای که تسلطی بر شناخت وضع موجود و نقطه مطلوب موضوع مورد نقد خویش یافته‌باشد تا بتواند فواصل اثر موجود را با اثر مطلوب، تعیین و ارزیابی کند. ناقد باید در موضوع مورد نقد، دارای دانش و اطلاعاتی بیش از پدیدآورنده اثر باشد. نیز از آن‌رو که او درباره اثر به تحلیل و داوری دست می‌زند، باید در آن زمینه متخصص و صاحب‌نظر باشد و از بینشی عمیق بهره بگیرد. از اینجا می‌توان نتیجه گرفت که نقد غیرتخصصی وجود ندارد و هر ناقد باید متخصص در زمینه‌ای باشد که در آن دست به نقد می‌زند. (رفیعی، ۱۳۹۳).

روش‌های علمی ناقد در نقد آثار

نقد، چه دانش باشد، چه فن، چه هنر و موضوع مورد نقد، چه دانش باشد، چه فن، چه هنر، نیازمند روشی عملی است. این روش عملی بر دو پایه استوار خواهد بود:

۱. روش عملی تحقیق در آن دانش، فن یا هنر.
 ۲. روش عملی نقد آن دانش، فن یا هنر.
- ضعف و قوت هر یک از این دو پایه، ضعف و قوت نقد آن موضوع را در پی خواهد داشت. همچنین ناگفته پیداست که مورد دوم تا چه اندازه وابسته به مورد نخست می‌تواند باشد. بنابراین اگر دانش، نقد، چه دانش باشد، چه فن، چه هنر و موضوع مورد نقد، چه دانش باشد، چه فن، چه هنر، نیازمند روشی عملی است. این روش عملی بر دو پایه استوار خواهد بود: ۱. روش عملی تحقیق در آن دانش، فن یا هنر ۲. روش عملی نقد آن دانش، فن یا هنر.

فن یا هنری بی‌بهره یا کم‌بهره از روش عملی باشد، در واقع، چنان دانش، فن یا هنری بی‌بهره یا کم‌بهره از دستاوردهای علمی، فنی یا هنری خواهد بود و در نتیجه، از ضعف علمی، فنی یا هنری رنج خواهد برد. آن‌گاه یا فاقد افرادی مطلع و عالم، چه رسد به متخصص و صاحب‌نظر، خواهد بود یا اگر افرادی به عنوان عالم، متخصص و صاحب‌نظر در آن زمینه شهرت یابند، این عناوین، به واقع اسامی بی‌مسئوبی بیش نیستند. از همین‌جا معلوم است که ناقدی صاحب صلاحیت در آن زمینه علمی، فنی یا هنری نیز وجود نخواهد داشت. نقد یک اثر، چه اثری علمی، چه فنی و چه هنری، کاری علمی است.

کار علمی، مبتنی بر روشی علمی بر پایه مبانی استوار و تزلزل ناپذیری است که از حقایق و واقعیت‌های تردیدناپذیر به دست آمده و تدوین شده‌اند. (رفیعی، ۱۳۹۳).

تلقی خوانندگان یا شنوندگان نقد یک اثر به‌ویژه آن‌گاه که نقد به معایب و کاستی‌ها می‌پردازد، آن است که ناقد، صاحب‌نظرتر از پدیدآورنده اثر است. در هر دو جنبه نیز چنین باید باشد: هم این تلقی و توقع، بجاست و هم چنین ویژگی در ناقد، به‌ویژه آن که به کاستی‌ها و معایب اثر می‌پردازد، مورد انتظار است. این تلقی و توقع و مجالی که برای نقد مکتوب یا شفاهی در اختیار ناقد قرار می‌گیرد و جایگاهی که برای داوری و ارزیابی به ناقد داده می‌شود، فرصت و موقعیتی ویژه است. این فرصت و موقعیت می‌تواند به‌حق یا به ناحق، سودمندی‌های بسیار برای اثر و پدیدآورنده آن داشته باشد یا به‌حق یا به ناحق زیان‌هایی جبران‌ناپذیر به اثر و پدیدآورنده وارد سازد. صلاحیت اخلاقی نیز در کنار صلاحیت علمی ضروری است. (رفیعی، ۱۳۹۳).

اخلاق نقد و صلاحیت اخلاقی ناقد

منظور ناقد باید در زمینه مورد نقد، دارای تخصص، بینش و اطلاعات به‌روز باشد و خود را روزآمد نگاه دارد. هر مدعی او یا باید پشتوانه‌ای از منابع مستدل داشته باشد یا با استدلال‌های منطقی و علمی او همراه شود. به بیان دیگر، عمل نقد در واقع، کاری علمی و در صورت لزوم، پژوهشی است. (رفیعی، ۱۳۹۳). از اخلاق نقد و صلاحیت اخلاقی ناقد، آن ویژگی‌ها و خصلت‌های اخلاقی و رفتاری ناقد است که بر کیفیت نقد او و دیگران و یا بر آزادی و سلامت فضای نقد اثر می‌گذارد. مهم‌ترین این ویژگی‌ها و خصلت‌های اخلاقی و رفتاری عبارتند:

۱. روزآمدی و علم‌گرایی: ناقد باید در زمینه مورد نقد، دارای تخصص، بینش و اطلاعات به‌روز باشد و خود را روزآمد نگاه دارد. هر مدعی او یا باید پشتوانه‌ای از منابع مستدل داشته باشد یا با استدلال‌های منطقی و علمی او همراه شود. به بیان دیگر، عمل نقد در واقع، کاری علمی و در صورت لزوم، پژوهشی است. (رفیعی، ۱۳۹۳)

۲. آزادگی و حق‌گرایی: ناقد باید اصل بی‌طرفی و آزاد بودن از گرایش‌های فردی، گروهی و وابستگی‌های دوستانه، ارادتمندانه، محفلی یا جناحی را در کار خود مراعات کند. چنین نباشد که هم و غم او لزوماً اصرار بی‌دلیل بر تأیید آثار خود و همگنان و رد بی‌دلیل آثار مخالفان باشد. حق‌گرایی در نقد و بی‌توجهی به خوشایند بودن یا نبودن نقد برای اشخاص حقیقی و حقوقی، نخستین ویژگی ذاتی نقدی سالم و برخاسته از سلامت نفس ناقد است.

۳. درک و فهم دقیق اثر: ناقد باید اثری را که قرار است به نقد آن بپردازد، با دقت تمام بخواند. پیش‌داوری‌ها و اطلاعات پیشینی درباره مؤلف و دیگر آثارش، نداشتن فرصت برای مطالعه بیشتر، کمی میزان حق‌التحریر، اغراض شخصی یا دوستی‌ها و وابستگی‌ها هیچ‌یک دلیلی موجه برای فرار از مطالعه دقیق و عمیق اثر، از آغاز تا انتها به‌ویژه مقدمه یا مؤخره توجیهی یا توضیحی نیستند. اگر ناقد به نقد تنها بخشی از اثر یا گزینش اتفاقی آن می‌خواهد بپردازد، این را باید در نقد خود قید کند اما در هر حال ناگزیر از مطالعه دقیق و عمیق مقدمه یا مؤخره توجیهی اثر نیست. گناهی نابخشودنی و خیانتی بزرگ

به عالم علم، فن و هنر و نیز انتشاردهندگان نقد است که ناقد به پشتوانه شهرت خویش و اعتمادی که به اوست. (رفیعی، ۱۳۹۳).

۴. پای‌بندی به روش علمی: نقد اثر، چه اثری علمی، چه فنی و چه هنری، کاری علمی است. کار علمی، مبتنی بر مبانی محکم با روشی علمی است که به کلیات آن اشاره‌ای داشتیم. ناقد باید خود را مقید به روش علمی در ارائه نقد کند. نقد شخص و شخصیت پدیدآورنده و به کارگیری الفاظ، عبارات و جملاتی که ذهن خواننده یا شنونده عامی را به جای دقت در اثر، متوجه پدیدآورنده می‌سازد و از آنجا به سوی مشروعیت یا عدم مشروعیت اثر می‌کشاند، روشی هم غیرعلمی و هم عوام‌گرایانه و ناجوانمردانه است.

اصول اخلاقی حاکم بر نقد سالم و سازنده

نقد و انتقاد به عنوان عملی که اقشار و سطوح بسیاری از اجتماع را در بر می‌گیرد، بیش از هر عملی نیازمند رعایت و پاسداشت اصول اخلاقی است. اگر این عمل که تأثیر بسیاری در رشد و تکامل فردی و گروهی جامعه دارد، به دور از اصول اخلاقی انجام پذیرد، شکی نیست که اثرات مخربی در فرآیند رشد و انسجام و همدلی اجتماعی و سیاسی بر جا خواهد گذاشت. توجه به اصول اخلاقی زیر، برای رسیدن به حداکثر فواید موجود در نقد و انتقاد ضروری به نظر می‌رسد:

۱. حقیقت‌جویی و حقیقت‌گویی

فرد منتقد باید در نقد به دنبال کشف حقیقت و راستی باشد و پس از تحقیق دربارهٔ صحت و سقم هر مسئله‌ای زبان به نقد بگشاید. چه بسیار شایعاتی بر اثر تکرار رنگ حقیقت گرفته‌اند، در حالی که پوچ و بی‌اصل و سند هستند. از نظر اخلاقی بسیار ناپسند است که بدون دلیل و یقین، زبان به نقد و عیب‌نمایی کرد (جعفرزاده، ۱۳۹۳).

۲. انصاف و عدالت

نقد سازنده، نقدی است که به دور از سیاه‌نمایی و پوشاندن خوبی‌ها باشد. ذکر و تأکید بر خوبی‌ها و زیبایی‌ها باعث پذیرفته شدن هر نقد و انتقادی از سوی شخص یا گروه نقدشونده خواهد شد. علاوه بر این نادیده انگاشتن خوبی‌های یک عمل، رویکرد و... چون نوعی کتمان حقیقت است و نیز باعث انحراف ذهن مخاطب از فهم تمام حقیقت است، نوعی دروغ عملی به شمار می‌رود و امری ناپسند از منظر دین و اخلاق است.

۳. رعایت ادب در گفتار و حفظ شخصیت مخاطب

رعایت ادب در گفتار و کردار، فارغ از بحث نقد و انتقاد، یکی از توصیه‌های مهم در آموزه‌های دینی ما به شمار می‌رود. قبل از شروع هر نقد و انتقادی نسبت به هر شخص و تفکر و گروه، باید توجه داشته‌باشیم که رعایت شخصیت و جایگاه اجتماعی و دینی هر کسی در جامعه اسلامی لازم و ضروری است و نقد اگر با رعایت این ادب و آداب دیگرش همراه نباشد، اثرات سوئی در فضای اخلاقی جامعه خواهد گذاشت (جعفرزاده، ۱۳۹۳).

۴. دلسوزی و خیرخواهی

فلسفه نقد پیش رفتن، اصلاح و به کمال رساندن است و لازمه تمام این‌ها دلسوز بودن و خیرخواه بودن است. اگر کسی بدون دلسوزی نسبت به رشد فرد یا جامعه‌ای اقدام به لیست کردن عیب‌های موجود بکند، این کار را سیاه‌نمایی و تخریب و تضعیف به شمار می‌آورند و حق هم همین است. هر چند از همین سیاه‌نمایی‌ها هم می‌توان استفاده کرد. ولی این توجیه‌کننده اخلاقی بودن این کار نمی‌شود.

۵. مخفیانه و خصوصی باشد.

این از نظر اخلاق اسلامی پسندیده نیست که شخصی کاری خوب را به نحوی بد و زشت انجام دهد. نمونه این دیدگاه را در تأکید بسیار زیاد عالمان دینی بر رعایت ادب و اخلاق و نرمی گفتار در هنگام امر به معروف و نهی از منکر می‌توان مشاهده کرد. نقد باید آگاهانه، منصفانه، دلسوزانه، خیرخواهانه، مخفیانه و با حفظ و رعایت ادب و تواضع در بیان حق و نیز قبول حق همراه باشد. اگر منتقدی در نقد خویش در هر عرصه‌ای که بسیار مستعد بروز اختلاف و سوءتفاهم هست، آداب و اخلاق حاکم بر مقوله نقد و انتقاد را رعایت کند، می‌توان انتظار داشت که فضای جامعه اسلامی ما به سوی همدلی، همیاری و احساس مسؤلیت همگانی که مورد نظر اسلام است، پیش خواهد رفت و در این فضا است که نقدها را عیاری گیرند. (جعفرزاده، ۱۳۹۳).

۶. پرهیز از انگیزه‌خوانی

پرهیز از انگیزه‌خوانی را از اولین شرایط اخلاقی نقد است. یکی از بزرگ‌ترین آفات اخلاقی نقد این است که کسی یا کسانی که مورد نقد قرار می‌گیرند به جای پاسخ علمی و قانع‌کننده به نقد و رفع سوءتفاهم‌ها و اصلاح عیوب خود به بیان انگیزه‌های منتقد یا منتقدین می‌پردازند و حتی در بعضی موارد خود انگیزه‌سازی می‌کنند و با این عمل سعی می‌کنند جوسازی کنند و باعث گمراهی اذهان عمومی شوند. (آخوندی، ۱۳۹۳). این عده علاوه بر فرار از پاسخ‌گویی باعث می‌شوند حقایق جامعه در پرده‌ای از ابهام باقی بماند، قطعاً فرار از پاسخ از طریق ساختن انگیزه‌های واقعی یا واهی موجب ایراد خسارات جبران‌ناپذیری در جامعه خواهد شد و این عمل نه تنها جامعه را از رشد و پیشرفت باز می‌دارد، بلکه باعث ترویج خودرأیی و استبداد در حوزه اندیشه و عمل شده و همچنین این عمل غیراخلاقی باعث می‌شود کسی جرأت نقد و بیان معایب را به خود ندهد و از دخالت در اموری که تقویت و توسعه آن‌ها باعث پیشرفت کشور می‌شود، خودداری کند.

۷. خود را مقدم داشتن:

اگر منتقدی بر عیبی تأکید داشته که در خودش نیز آن عیب وجود دارد و منتقد در پی تغییر رفتار شخص مورد نقد است، باید اطمینان حاصل کند که آن عیب در خودش نباشد. در خصوص اثرگذاری نقد آن است که منتقد نخست عیبی را که می‌خواهد بازگوید، از خود دور ساخته باشد. (اشرفی‌ریزی و کاظم‌پور، ۱۳۸۹: ص ۷۶-۷۷).

۸. مهار انگیزه‌ها:

صالح‌ترین فرد برای ارزیابی انگیزه‌های منتقد، خود منتقد است. از این‌رو، هر کس باید به هنگام نقد دیگران بکوشد تا انگیزه‌های خود را باز شناخته، آنها را کنترل نماید. بر اساس نظر اسلامی ندوشن، حداقل جوانمردی و انصاف باید از نظر دور داشته نشود، که اگر بشود، ما با یک دغل و یک منتقد قلب سروکار خواهیم داشت. (اشرفی‌ریزی و کاظم‌پور، ۱۳۸۹: ص ۷۷).

۹. استفاده از زبان و ادبیات مناسب:

عدم رعایت ادب از جانب منتقد، از نکته‌هایی است که بیش‌تر افراد مورد نقد، بر روی آن تأکید دارند. نقد به خودی خود گزنده و دردآور است، بنابراین اگر منتقد در پی اثرگذاری است، باید از این گزندگی بکاهد و یا دست کم بر زخمی که ناشی از نقد است، نمک دشنام نپاشد. (اشرفی‌ریزی و کاظم‌پور، ۱۳۸۹: ص ۷۸) تحقیر، مسخره کردن و دست انداختن رقیب، نه نشانه قدرت که بازگو کننده عجز ما از نقد درست است. (اسلامی اردکانی، ۱۳۸۴: ص ۱۲۶) یکی از نکاتی که غالب افراد مورد نقد بر آن انگشت می‌گذارند، این است که منتقد جانب ادب را رعایت نکرده‌است. نقد، گزنده و دردآور است و ناقد اگر در پی تأثیرگذاری است، باید از این درد بکاهد و اگر هم نمی‌تواند لاقبل بر آن دردی تازه نیفزاید. ناقد باید این نکته را همواره مدنظر داشته باشد که واژه نقد رماننده و هراسناک است، بنابراین از آلودن آن به تعبیرات گزنده و گاه توهین‌آمیز بپرهیزد. (ابوالقاسمی، ۱۳۹۱: ص ۱۸۰).

۱۰. عدم افشاگری و عمومی‌سازی:

منظور آن است که در این نوع نقد، ناقد اقدام به عمومی‌سازی نقد جهت بازی کردن با آبروی فرد مورد نقد بر بیاید و به آلوده ساختن فضای بحث و طرح مسائل و حواشی جانبی بینجامد و در نهایت به زیان ناقد خواهد بود. فرهنگ انتقادی را باید به سمتی سوق داد که هر کس که مطلبی در نقد دیگری دارد، در موقعیت خاصی بیان کند و با این کار به رشد و شکوفایی نگارش، پژوهش و کتابت کمک کند نه آنکه از نقد دیگران به عنوان حربه‌ای برای دیگر مسائل و بالابردن ارزش کارهای خود سود جوید. (اسلامی اردکانی، ۱۳۸۴: ص ۱۲۸).

۱۱. حفظ بی‌طرفی آگاهانه:

از آنجا که به دلایل عدیده، انسان نمی‌تواند در اظهار نظر خود خالی از ارزش و داوری باشد، ناقد خواه ناخواه متأثر از پیش‌فرض‌های متعدد قهری و قطعی است. آنچه را در مرحله نقد و داوری می‌توان از منتقد به عنوان یک ادب و قاعده برای نقد توقع داشت، آن است که حداقل در مقام نقد و داوری و قضاوت، به صورت آگاهانه و هشیارانه، ارزش‌ها و پیش‌فرض‌ها و مواضع مطلوبش را نقد و در قضاوت، اعمال نکند، تا در نقد او رعایت انصاف، جامعیت و علمیت شده باشد (منصورنژاد، ۱۳۸۴). ناقد نیز انسان است با همه ضعف‌ها و قوت‌هایش. نمی‌توان از او انتظار داشت تا یکسره انگیزه‌هایش را کنار بگذارد و یا آنها را انکار کند، اما باید تلاش کند که انگیزه‌های شخصی را کنترل کند و بی‌طرفی خود را حفظ کند. (ابوالقاسمی، ۱۳۹۱: ص ۱۸۱).

نقد منصفانه، ابزاری برای پیشرفت و رشد جامعه

نقد و انتقاد سبب رشد فرد و جامعه می‌شود. نقد یعنی ارزیابی منصفانه و انتقادکننده می‌بایست نقد خود را بدون هیچ‌گونه حب و بغض بیان کند و از جنجال و هیاهو و بزرگ‌نمایی خوداری کند. اگر انتقاد با نیت حب و بغض باشد فرد و جامعه از مسیر اصلی خود که پیشرفت است باز می‌ماند. بایستی در نقد کردن، تیزبین بود نه ریزبین، چراکه انسان اگر تیزبین باشد افق دید او وسیع است و همه مسائل خرد و کلان را می‌بیند و با دید بزرگ‌منشی خود به حل و فصل آن می‌پردازد، اما فردی که ریزبین باشد، دچار وسواس شده و از کارهای کلان باز می‌ماند و افق چنین انسانی بسیار ناچیز است. از این‌رو انتقادکننده باید انتقادپذیر باشد. جاهلانه و غافلانه حرف زدن انتقاد نیست، غرض‌ورزی است و در مسیر غلط، حرکت کردن است پس باید در تمام مسائلی که می‌خواهیم انتقاد کنیم و حرف بزنیم خود آگاه و خیره باشیم. در غیر این صورت مردم هیچ‌گونه توجهی به سخنان ما نخواهند کرد.

نقد منصفانه و دور از غرض را می‌توان نشانه دوستی و دلسوزی و باعث رشد و پیشرفت و حفظ بهداشت روانی جامعه دانست. از دیگر آفت‌های اخلاقی نقد، متهم و مارک‌دار کردن منتقدین است. کسانی که ظرفیت نقدپذیری را ندارند، از چنین حربه‌ای برای بیرون راندن منتقدان از حوزه نقد و انتقاد استفاده می‌کنند که این امر از دیدگاه متخصصان، نشانه ضعف و ناتوانی شخص نقدشده، تلقی می‌شود. دیگر از آفت‌های اخلاقی نقد، حمله به افراد و ترور شخصیت آنان به بهانه نقد است. در این حالت، هدف منتقد در اصل زیر سؤال بردن شخص است نه اندیشه و عملکرد او، پس با ظرافتی خاص در لابه‌لای نقد ضمن زیر سؤال بردن اندیشه و عملکرد شخص مورد نظر، نقص در عملکرد و رفتار را به شخص نسبت داده و شخصیت مورد نظر را منفی جلوه می‌دهد و دلیل نقایص و معایب را به گونه‌ای بیان می‌کند که مخاطبان تصور کنند، علت نقایص ضعف و ناتوانی شخص در انجام وظایف محوله است. (آخوندی، ۱۳۹۳).

مرز میان نقد و تخریب در فرایند نقد

برای درک علت مخالفت با نهادینه‌سازی نقد ابتدا باید مفهوم نقد را بدانیم. نقد یعنی «داوری خرده-گیرانه درباره اثری».

با درک این تعریف شرایط نقد نیز روشن خواهد شد و وقتی شرایط آن مشخص شود، منتقد خواهد فهمید که چگونه از افتادن در ورطه تخریب رهایی یابد. اگر با دقت به واژگان تعریف نگاه کنیم، یک کلمه کلیدی در آن می‌بینیم که اگر این کلمه را حذف کنیم، به یقین وارد حیطه تخریب خواهیم شد. کلمه داوری به این معناست که اگر شرایط داوری را نداشته باشیم یا رعایت نکنیم نمی‌توانیم به آن نقد بگوییم. یکی از بدیهی‌ترین شرایط داوری عدالت و انصاف است. منتقد باید عدالت را در نقد خود لحاظ کند. پیرامون انتقاد خود تحقیق و تفحص کند، تا مبادا با انتقاد بی‌جا موجب زایل شدن آثار مطلب گوینده و نویسنده شود. از شتاب‌زدگی پرهیز کند. از نقد شخصیت اثر پرهیز کند. خود را ملزم کند به حفظ ادب و احترام و از استخدام کلمات خارج از شان صاحب اثر اجتناب کند. اینها همه مطالبی است

که از واژه دآوری و عدالت و انصافی که تحت آن نهفته است، می‌توان فهمید. (میرعزیزی، ۱۳۸۸: ص ۶).

واژه دیگر که در تعریف نقد از آن استفاده شده، واژه «خرده‌گیرانه» است. شاید در نگاه ابتدایی به تعریف چنین برداشت شود که خرده‌گیرانه بودن خارج از اخلاق و موجب بی‌احترامی است. در حالی که این چنین نیست و به قرینه واژه دآوری می‌توان چنین دریافت که منظور از خرده‌گیرانه به هیچ‌وجه به-کارگیری عصبانیت و پرخاش نیست. بلکه مقصود از به‌کارگیری این واژه پرهیز از تعریف و تمجید به جای نقد است. باید توجه داشت که برای پرهیز از بی‌اخلاقی، نباید خود را به حیطة تمجید و تعریف بیندازیم که قطعاً تعریف و تمجید اگرچه از شیرینی خاصی برخوردار است، اما به هیچ‌وجه به صاحب اثر کمک نخواهد کرد و چه بسا باعث تثبیت انحرافات و اشتباهات او شود. (میرعزیزی، ۱۳۸۸: ص ۶).

نتیجه‌گیری

بی‌شک آنچه موجب تداوم جریان خلاقیت و آفرینش فکری، هنری و فنی مدام و مستمر شده، همانا روحیه نقادی و انتقاد است. روحیه‌ای که بدون تردید معطوف به بهبود امور است. از این‌روست که هرگز اجازه نمی‌دهد انسان به وضع موجود رضایت دهد و دست روی دست بگذارد. نقد و انتقاد موجب پویایی جامعه بشری و موتور حرکت جوامع است. باید به اهمیت نقد و نقادی توجه بیش‌تری شود و به عنوان یک مهارت اجتماعی در کنار دیگر مهارت‌ها مانند تفکر، استدلال، بیان نظرات، گفتگو، همدلی، مباحثه و ... در جریان اجتماعی شدن، در افراد درونی شود. (اشرفی‌ریزی و کاظم پور، ۱۳۸۹: ۱۴).

نقد، یکی از روش‌های مهم به منظور ارزیابی مفاهیم، پدیده‌ها و داده‌های مختلف در فرایند تولید و آفرینش است. قوه نقادی و انتقاد کردن به معنای عیب گرفتن نیست و به گفته شهید مطهری، معنای انتقاد یک شیء را در محک قرار دادن و به وسیله محک زدن به آن و سالم و ناسالم را تشخیص دادن است. در این نگاه، مفهوم نقد فقط بیان کاستی‌های یک چیز و خرده‌گیری از کاری یا کسی نیست. هرچند هنگام نقد و تفکیک سره از ناسره، فرد ناقد، ناگزیر به بیان کاستی‌ها نیز خواهد بود. (ابوالقاسمی، ۱۳۹۱: ص ۱۶۴).

منتقد وظیفه‌ای خطیر و دشوار بر عهده دارد و ناقدان متون علمی همواره باید به اهمیتی رسالتی که بر عهده دارند، واقف باشند. ناقد باید در ارزیابی و نقد اثر، همواره دقیق، و منصف باشد و تنها معیارهای علمی و منطقی و تجربی را مبنای قضاوت و نقد قرار دهد و از قضاوت‌های شتابزده و سطحی بپرهیزد. هدف منتقد بایستی، کمک به بهبود کیفیت آثار علمی مورد نقد باشد. بایستی در اخلاق نقد به دو اصل توجه کرد: یکی پاکی ضمیر منتقد و دیگری استفاده از شیوه‌های مناسب در نقد آثار دیگران. به تعبیر دیگر، منتقد نخست باید به لحاظ اخلاقی صلاحیت نقد را به دست آورد و دوم آنکه با روح انسانی و ظرافت آن آشنا شود تا بتواند نقدش را مؤثر سازد. به هر جهت، بی‌توجهی به اصول اخلاقی در نقد و وجود کلیشه‌های رایج در این مورد، موجب تحریف مفهوم اصلی نقد می‌شود، تا جایی که این‌گونه نقدها در دو سر افراط و تفریط قرار می‌گیرد. به این معنی که در جهت افراط و وسیله‌ای کوبنده خواهد بود. برای حذف رقیب و در جهت تفریط، ابزار مجامله و ذره‌پروری و مداحی یا امری

چشم انداز نقد مطلوب، سال ۱۳۹۶. ۳۴۳

تشریفات برای تجلیل از حبیب خواهد بود. (اسلامی اردکانی، ۱۳۸۳: صص ۱۲۸-۱۵۳). نقد متون گرچه با تحلیل و بررسی نوشتار همراه است، ولی رسالت آشنایی بیش تر خواننده با مفهوم مورد نظر را نیز برعهده دارد. (درودی، ۱۳۸۹: ص ۷۴).

در «نقدنامه» کتابداری و اطلاع‌رسانی تعدادی از اصول نقدنویسی به شرح زیر آمده‌است که به مثابه اصول اخلاقی نقد، می‌تواند مبنای کار یک منتقد متن علمی باشد:

- پیش به سوی خود اثر؛ «ما قال» را نقد کنیم، نه «من قال» را.
- نحن ابناء الدلیل؛ نقدمان همراه با استدلال باشد.
- اول فهم، بعد نقد؛ نقادی‌مان را بر هم‌زبانی (دیالوگ) با مؤلف بنا کنیم.
- اصل و اساس نقد، انصاف؛ درباره اثر بدون تعصب و حب و بغض داوری کنیم.
- از خدا خواهیم توفیق ادب؛ از خشونت کلامی و بدگویی و دشنام دوری کنیم.
- پرهیز از بی‌پروایی؛ در به‌کاربردن واژه‌ها و تعابیر گستاخ نباشیم.
- تحقیر و تخفیف ممنوع؛ دیگران را کوچک نشماریم و تن به خودستایی ندهیم.
- برائت از طعن و توهین؛ کلاممان را به‌طعن زدن و اهانت کردن نیالاییم.
- النجات فی الصدق؛ به دیگران نسبت کذب ندهیم و سخنانشان را تحریف نکنیم.
- نقد با هویت مشخص؛ پشت نام مستعارمان پنهان نشویم. (اسماعیلی، ۱۳۹۳: ص ۶-۳).

پیشنهادات کاربردی:

- آموزش کارگاهی اخلاق نقد و تفکر انتقادی به دانشجویان رشته‌های علوم انسانی.
- وضع قوانین و زیرساخت‌های حقوقی لازم برای دفاع از ارزش‌های معنوی و مادی فعالیت‌های فکری انتقادی در دانشگاه‌های کشور.
- توسعه فرهنگ نقد متون علمی و نقادی در دانشگاه‌ها، به منزله روشی برای تولید، اشاعه و کاربردی‌سازی دانش.
- آموزش و گنجاندن مباحث اخلاق نقد در نظام آموزش مدرسه‌ای و دانشگاهی کشور.
- ضرورت ترویج نقد علمی و پرهیز از نقدهای عمومی و عامیانه در محیط جامعه علمی حوزوی و دانشگاهی

منابع

۱. آقا گل‌زاده، فردوس (۱۳۹۰). «بهره‌گیری از الگوی تحلیل گفتمان انتقادی در نقد ادبی»، نامه نقد: مجموعه مقالات نخستین همایش ملی نظریه و نقد ادبی د ایران، دفتر اول، به کوشش محمود فتوحی، تهران: نشر خانه کتاب، ص ۲۶۵-۲۸۲.
۲. آخوندی، احمد (۱۳۹۳). اخلاق نقد چیست؟ دوشنبه ۳ شهریور ماه، ۱۳۹۳ - ۱۴:۲۵، کد خبر: ۹۳۶-۲۴۸۴-۵، منبع خبر: ایسنا منطقه مرکزی، خبرگزاری دانشجویان ایران (ایسنا) <http://markazi.isna.ir/Default.aspx?NSID=5&SSLID=46&NID=66521>
۳. ابوالقاسمی، محمدجواد (۱۳۹۱). «اخلاق نقد فرهنگی و فرهنگ نقد اخلاقی»، فصلنامه اخلاق زیستی سال دوم، شماره سوم، ص ۱۵۷-۱۹۱.
۴. اشرفی‌ریزی، حسن؛ کاظم‌پور، زهرا (۱۳۸۹). آیین نقد کتاب: راهنمایی برای کتابداران، نویسندگان و مترجمان، تهران: نشر چاپار.
۵. اسلامی اردکانی، حسن (۱۳۸۴). «اخلاق نقد و فرهنگ نقادی»، پژوهش و حوزه، شماره ۲۳ و ۲۴.
۶. اسلامی اردکانی، حسن (۱۳۸۳). اخلاق نقد، قم: دفتر نشر معارف.
۷. اسماعیلی، حبیب‌الله (۱۳۹۳). «آفت نقد»، فصلنامه نقد کتاب تاریخ، شماره ۳ و ۴، جلد ۱، ص ۳-۶.
۸. انتظاری، علی؛ عاطفه، آقایی (۱۳۹۳). «فرهنگ نقد و گفتگوی صاحب‌نظران علوم انسانی ایران در مطبوعات» (تحلیل نقدها و گفتگوهای انتقادی منتشره در مطبوعات تخصصی علوم انسانی از سال ۱۳۸۵ تا ۱۳۹۱، جامعه‌پژوهی فرهنگی، دوره ۵، شماره ۱، ص ۱-۳۲).
۹. جعفرزاده، صابر (۱۳۹۳). اصول اخلاقی نقد و انتقاد در جامعه اسلامی، سه‌شنبه ۲۵ شهریور ۱۳۹۳، ۵:۰۹ ب.ظ، منبع: پایگاه فکری خبری و تحلیلی حوزه و روحانیت، برگرفته شده از <http://ahlolbait.blog.ir>.
۱۰. خالقی، نرگس (۱۳۹۰) اخلاق پژوهش و نگارش، ویراستار علمی و ادبی عبدالحسین طالعی، تهران: نشر کتابدار.
۱۱. حسینی، حسین (۱۳۹۲). «نهضت تولید علم»، کرسی‌های نظریه‌پردازی و آزاد اندیشی، تهران: انتشارات آوای نور.
۱۲. حسینی، حسین (۱۳۹۶). «آسیب‌شناسی نقد علوم انسانی» (نمونه مورد مطالعه: داوران شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی)، پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال هفدهم، شماره دوم، ص ۳۹-۵۴.
۱۳. حسینی، حسین (۱۳۹۳). «پیش‌گفتار نقدنامه‌های علمی گروه‌های تخصصی شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی»، تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

۱۴. درودی، فریبرز (۱۳۸۹). «مقاله نقد: چارچوبی برای ارائه اطلاعات سودمند و کارآمد»، فصلنامه کتاب ماه کلیات، ص ۶۸ - ۷۴.
۱۵. درودی، فریبرز (۱۳۸۵). «سخنی در باب نگارش‌های انتقادی»، همراه با شرحی مختصر پیرامون آرای کارل پوپر درباره نقد منابع اطلاعاتی، فصلنامه کتاب، شماره ۶۸، ص ۲۷۹ - ۲۸۸.
۱۶. ده بزرگی، غلامحسین (۱۳۸۴). نکته‌هایی از نقد ادبی، تهران: نشر زوار.
۱۷. رستگار، میلاد (۱۳۸۰). «تصویری ماندنی از دوره استثنایی تاریخ مطبوعات ایران»، گفتگوی با دکتر محسنیان‌راد به بهانه پژوهش و صنعت انتقاد در مطبوعات ایران، رسانه، ش ۴۶.
۱۸. رفیعی، علی‌محمد (۱۳۹۳). پیش‌نیازهای نقد مطلوب و مدخلی بر اخلاق نقد، ایننا (خبرگزاری کتاب ایران)، تاریخ انتشار: دوشنبه ۱۷ آذر ۱۳۹۳ ساعت ۱۱:۴۶ قابل دسترسی در سایت <http://www.ibna.ir/fa/doc/shortint>.
۱۹. رضایی ره، محمدجواد؛ علیزاده، زهرا (۱۳۹۵). «نقد و اخلاق نقد از دیدگاه علامه طباطبایی»، همایش ملی اخلاق علم و اخلاق حرفه‌ای در مکتب علامه طباطبایی (ره)، تبریز، دانشگاه صنعتی سهند تبریز، مرکز مطالعات و پژوهش‌های علم و دین.
۲۰. سلیمانی، حجت‌الله و همکاران (۱۳۹۴). حلقه نقد، تهران: انتشارات دانش‌شناس.
۲۱. شاه ولی اناری، مهدی (۱۳۹۵). اخلاق نقد از منظر قرآن و روایات، پایان‌نامه دولتی کارشناسی ارشد دانشگاه قم: دانشکده الهیات و معارف اسلامی، استاد راهنما علی احمد ناصح.
۲۲. شمیسا، سیروس (۱۳۸۵). نقد ادبی، تهران: نشر میترا.
۲۳. فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۶). «فرهنگ نقد و نقادی: چیستی، چرایی و چگونگی نقد و نقادی در اجتماعات علمی»، ماهنامه آیین، شماره ۱۰، ص ۴۷-۵۳.
۲۴. میرعزیزی، ابراهیم (۱۳۸۸). «اخلاق نقد در سایه تعالیم اسلامی»، درباره اخلاق نقد، روزنامه رسالت، شماره ۶۸۵۱ به تاریخ ۸۸/۸/۲۳، ص ۶ (اخلاق).
۲۵. منصورنژاد، محمد (۱۳۸۴). قواعد و آداب نقد، نامه علوم انسانی، شماره ۱۱.
۲۶. مطلبی، داریوش؛ علیپور حافظی، مهدی (۱۳۸۹). کلیات و نقد آثار: گزیده‌ای از نقدهای منتشر شده در کتاب ماه کلیات، تهران: نشر خانه کتاب.
۲۷. محمدی، مسلم (۱۳۹۳). اخلاق علم‌آموزی در فضای دانشگاه، تنظیم و نظارت نمایندگی مقام معظم رهبری در دانشگاه‌ها، معاونت آموزشی و پژوهشی - اداره مشاوره و پاسخ؛ تدوین و تألیف مسلم محمدی، قم: نهاد نمایندگی مقام معظم رهبری در دانشگاه‌ها، دفتر نشر معارف.
۲۸. نو.



Critical ethical strategies in scientific texts (with emphasis on ethics of critique in the humanities)

Reza Tajabadi¹

MSc in Library and Information Science and Research Center for Agricultural and Natural Resources Education, Markazi Province, Iran.

Mehdi Borghani Farahani²

researcher and chief of agricultural research and education center of central province

Somayeh Shabani

MA in Public Law

The purpose of this paper is to examine the challenges and ethics of critique of scientific texts in the humanities. The method of studying this paper has been reviewed as a library and review. Avoiding the critique of the speaker rather than criticizing the speech and avoiding the impudent impulses of the first condition of the critique is impartial. One of the most important factors of unbiased criticism is the attention to the principle of the priority of understanding of criticism. Accelerated criticism is criticized, the criticism of denigrating the word is criticized, and dogmatic insistence on criticism leads to its misunderstanding. One of the principles of professional ethics in research is the principle of priority over comprehension, because acceleration and lack of comprehension criticism have two implications: the first complication is to push one towards incoherent beliefs, and the second is to criticize the violation of the rights of the viewer. Be Hasty criticism, without accurate understanding, is an abusive practice of immoral conduct. Defendant must be updated in the field of critique, expertise, insight and information. Any critic of the subject must either have a backing of documented sources or be accompanied by his logical and scientific arguments. In other words, the act of critique is, in fact, scientific and, if necessary, research. From the ethics of moral critique and moral disadvantage, those moral qualities and behaviors are ineffective, which affects the quality of critique of him and others or on the freedom and health of the custodial space.

Keywords: Ethics of Criticism, Criticism of Scientific Texts, Cultures of Criticism, Scientific Criticism, Ethics in Criticism.

¹ E-mail: tajabadireza@yahoo.com

² E-mail: hamid.askari.r@gmail.com



اخلاق نقد و ارزیابی در کلام امیرالمؤمنین (ع)

اسماعیل فیروزی^۱

دانشجو دکتری مدرسی معارف، ایران

نقادی و نقدپذیری در جامعه اسلامی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. انتقاد صحیح موجب شناخت نقاط قوت و ضعف می‌شود و از این طریق به پیشرفت و اصلاح امور می‌انجامد. همراه این مسئله اخلاق نقد و ارزیابی از جمله نیازهایی است که امروزه بدان محتاجیم. در این مقاله با بررسی این نوع از اخلاق در کلام امیرالمؤمنین (ع) می‌توان به مهم‌ترین اصول اخلاق کاربردی در این حوزه دست یافت.

واژه‌های کلیدی: نقد، انتقاد، اصول نقد، روش‌های نقد، نقد در کلام امیرالمؤمنین.

^۱firouzi2164@gmail.com

مقدمه

با گسترش علوم و فنون و با هدف ارتقاء یافته‌های علمی و تحقیقاتی مسئله نقد و ارزیابی مورد توجه صاحب‌نظران به عنوان یک نیاز قرار گرفت. گرچه نقد و ارزیابی از ابتدای زندگی بشر بوده‌است، اما به صورت نظامند، تاریخ طولانی ندارد. در کنار نقد و ارزیابی رعایت اصول اخلاقی در این حوزه از اهمیت چندانی برخوردار است، زیرا با گسترش علوم و فنون با رویکردی مادی‌گرایانه، چه بسیار اخلاق مورد بی-مهری قرار می‌گیرد و توجهی به آن نمی‌شود. در این مقاله به بررسی اخلاق نقد و ارزیابی در کلام امیرالمؤمنین (ع) پرداخته می‌شود تا با تبیین اصول اخلاق کاربردی در این حوزه کمک یار منتقدان و ارزیابان با رعایت اصول اخلاقی باشد.

در اهمیت نقد و ارزیابی می‌توان به کلام خود امیرالمؤمنین (ع) استناد کرد. ایشان می‌فرمایند: «پس مرا برای اطاعت کردنم از خدا و خوش‌رفتاری‌ام با شما به ستودن نیکو ستایش نکنید و به خاطر حقوقی که باقی مانده‌است و از ادای آنها فارغ نگشته‌ام و واجبات که ناچار به اجرای آنها هستیم، و با من سخنانی که با گردنکشان (برای خوشامد آنها) گفته می‌شود، مگویید، و آنچه را از مردم خشمگین (بر اثر خشم آنها) خودداری می‌کنند و پنهان می‌نمایند، از من میپوشانید. درباره‌ی من گمان مبرید که اگر حقی گفته شود، دشوار آید و نه گمان درخواستِ بزرگ کردن خود را؛ زیرا کسی که سخن حق را که به او گفته می‌شود، یا دادگری و درستی را که به او پیشنهاد شود، دشوار شمرد، عمل به حق و عدل بر او دشوارتر است». در پایان حضرت می‌فرماید: «فَلَا تَكْفُوا عَنِّي مَقَالَهٖ بِحَقِّ أَوْ مَشْوَرَهٗ بِعَدْلِ، فَإِنِّي لَسْتُ فِي نَفْسِي بِفَوْقِ أَنْ أُخْطِئَ، وَلَا أَمِنَ ذَلِكَ مِنْ فِعْلِي، اللَّهُ أَنْ يَكْفِيَ اللَّهُ مِنْ نَفْسِي مَا هُوَ أَمْلِكُ بِهِ مِنِّي» (صبحی صالح (بی‌تا) خ ۲۱۶). پس از گفتن حق یا رایزنی در عدالت باز مایستید که نه من برتر از آنم که خطا کنم و نه در کار خویش از خطا ایمنم، مگر که خدا مرا در کار نفس کفایت کند که از من بر من توانا تر است.

پیام اصلی فرمایش مولی شاید همین باشد که امیرالمؤمنین (ع) در عین معصوم بودن، عملاً نشان می‌دهد که رفتار حاکم اسلامی و مناسبت‌های او با مردم باید چگونه و بر چه اصولی استوار شود. امام علی (ع) در نهج‌البلاغه خطبه ۱۶ می‌فرماید: «هیچ شخصی، گرچه در پیشگاه حق، دارای منزلت بزرگ و در دینداری واجد پیشینه‌ای فضیلت‌بار باشد، برتر از این نیست که در ادای حقی که خدا بر دوش او نهاده، کمک شود و هیچ‌کس، گرچه نزد دیگران خوار باشد و در نگاه‌ها حقیر آید، کم‌تر از این نیست که حاکم را در این راه یاری دهد، یا خود بر آن یاری باشد».

مفهوم شناسی

«نقد» واژه‌ای عربی است که وارد زبان فارسی شده‌است و با همه اجزای زبانی و فرهنگی ما به خوبی

گره خورده است (ر.ک؛ معین، ۱۳۸۶، ج ۴: ۳۳۸۳). در زبان عربی این واژه دارای معانی گوناگونی است؛ از جمله، تشخیص بین درهم‌ها، خیره نگریستن به چیزی و چشم برداشتن از آن بی‌آنکه کسی متوجه شود، داد و ستد درهم، جداسازی درهم‌ها و بیرون کردن معیوب‌ها از سالم‌ها، حاضر و موجود در مقابل نسیه، انگشت زدن به شیء (ر.ک؛ فراهیدی، ۱۴۱۰ق، ج ۵: ۱۱۸ و ۱۱۹؛ ابن‌منظور، ۱۴۱۴ق، ج ۳: ۴۲۵ و طریحی، ۱۳۷۵، ج ۳: ۱۵۲).

از تعبیرهای برخی واژه‌شناسان برمی‌آید، چنانچه واژه نقد در مورد انسان به کار رود، مثلاً گفته شود «فلانی را مورد نقد قرار دادم» به این مفهوم خواهد بود که سخن و کار او را ارزیابی کرده‌ام و با وی مناقشه نموده‌ام (ر.ک؛ ابن‌منظور، ۱۴۱۴ق، ج ۳: ۴۲۵ و فیروزآبادی، ۱۴۱۵ق، ج ۱: ۶۴۳). در فرهنگ لغت زبان فارسی نیز این معانی برای «نقد و نقد کردن» ذکر شده‌است: «جدا کردن دینار و درهم سره از ناسره، تمییز دادن خوب از بد، آشکار کردن معایب و محاسن سخن و تشخیص معایب از محاسن» (معین، ۱۳۸۶، ج ۴: ۳۳۸۳).

واژه دیگری که ریشه مشترک با واژه «نقد» دارد و در کنار نقد و گاهی به جای آن به کار می‌رود، «انتقاد» است. انتقاد مصدر باب افتعال است و در کتب لغت عربی معنای جداگانه‌ای برای آن ذکر نشده است و در حقیقت، به عملیات نقد کردن، «انتقاد» گفته می‌شود (ر.ک؛ ابن‌منظور، ۱۴۱۴ق، ج ۳: ۴۲۵). در زبان فارسی نیز «انتقاد» در لغت دارای معانی سره کردن، نقد گرفتن پول، خرده گرفتن، جدا کردن خوب از بد یا گاه از گندم و مانند آن، به‌گزینی، شرح معایب و محاسن شعر یا مقاله یا کتابی یا سنجش اثر ادبی یا هنری بر معیار یا عملی تثبیت شده است (ر.ک؛ معین، ۱۳۸۶، ج ۱: ۳۰۶). برخی از نویسندگان و اندیشمندان «نقد» را بیان عیب‌ها و نقص‌ها می‌دانند، ولی برخی دیگر آن را صرف سنجش و ارزیابی ذکر می‌کنند که برای این کار هم نواقص و هم نقاط قوت بیان می‌شود. آقای حسن اسلامی در کتاب اخلاق نقد نوشته‌اند «نقد ارزیابی خرده‌گیرانه درباره کسی یا چیزی است» (اسلامی، ۱۳۸۳: ۲۳). نویسنده دیگری عقیده دارد که مفهوم نقد صرف سنجش و ارزیابی است و بلاشرط از همدلی و ناهمدلی، عیب‌جویی و حسن‌جویی است (ر.ک؛ فراملکی، ۱۳۸۸: ۳۱۷). شبیه این تعریف در کتاب‌های دیگر و از سوی نویسندگان دیگر هم ذکر شده، از جمله: «نقد و انتقاد به معنای ارزیابی منصفانه یک چیز است و برای این ارزیابی در بسیاری از موارد لازم است در کنار بیان نقاط ضعف، نقاط قوت را نیز یادآور شد» (شریفی، ۱۳۹۱: ۸۴).

شهید مطهری در تعریف و تفسیر نقد و انتقاد می‌نویسد: «قوة نقادی و انتقاد کردن به معنای عیب گرفتن نیست. معنای انتقاد، یک شیء را در محک قرار دادن و به‌وسیله محک زدن به آن، سالم و ناسالم را تشخیص دادن است» (مطهری، ۱۳۶۲، ج ۱: ۲۸۵). نقد و انتقاد به یک گروه یا حوزه خاص اختصاص

ندارد، بلکه گستره آن به اندازه تمام ابعاد زندگی فردی و اجتماعی و علوم بشری است و اندیشمندان هر حوزه نیز تعریفی برای نقد ارائه داده‌اند که در ارتباط با همان مفهوم لغوی نقد، یعنی جدا کردن سره از ناسره است.

«اصل» لغتی عربی و به معنای پایه و بُن هر چیزی و هر آنچه در برابر فرع یا شاخه است و جمع آن «اصول» است (ر.ک؛ فراهیدی، ۱۴۱۰ق، ج ۷: ۱۵۶ و فیروزآبادی، ۱۴۱۵ق، ج ۳: ۴۴۸). نیز «اصل» هر شیء چیزی است که وجودش به آن استناد پیدا می‌کند» (زبیدی، ۱۴۱۴ق، ج ۱۴: ۱۸). در بحث لغت بیان می‌کنند: «الأصلُ ما يُبنى عليه شيءٌ غيرُهُ؛ اصل آن چیزی است که شیئی غیر از خودش بر آن بنا شود» (همان). «اصل» در اصطلاح به معنی قاعده است؛ یعنی پایه‌ای که چیزی غیر از خودش بر آن قرار گرفته باشد که این معنا با معنای لغوی اصل مطابقت دارد. بنابراین، منظور از اصول نقد، پایه و اساسی است که عمل نقد بر مبنای آن انجام می‌گیرد.

«روش» در لغت به معنای «طریقه، قاعده، راه، هنجار، شیوه، اسلوب، منوال، سبک، گونه و سنت» است (ر.ک؛ دهخدا، بی‌تا: ذیل واژه «روش»). واژه «روش» از لغت «میتد» است که از واژه یونانی «متا» به معنای «در طول» و «اودوس» یعنی «راه» گرفته شده است و مفهوم آن در پیش گرفتن راهی برای رسیدن به هدف و مقصودی با نظم و توالی خاص است (ر.ک؛ کاظمی، ۱۳۷۴: ۲۹-۲۸). اصطلاح روش، هم به خود راه اشاره دارد و هم به قواعد و ابزارهای رسیدن به آن. در زبان عربی روش را «منهج»، و روش‌شناسی را «منهجیّه» می‌نامند. روش عبارت است از فرایند عقلانی یا غیرعقلانی ذهن برای دستیابی به شناخت و یا توصیف واقعیت. در معنای کلی‌تر، روش هر گونه ابزار مناسب برای رسیدن به مقصود است. روش ممکن است به مجموعه راه‌هایی که انسان را به کشف مجهولات هدایت می‌کند، مجموعه قواعدی که هنگام بررسی و پژوهش به کار می‌روند و مجموعه ابزار و فنونی که آدمی را از مجهولات به معلومات راهبری می‌کند، اطلاق شود (ر.ک؛ ساروخانی، ۱۳۷۵: ۲۴). روشهای نقد نیز مجموعه ابزارها و فنون و راه‌هایی است که برای نقد کردن یعنی جدا کردن سره از ناسره به کار می‌روند.

تاریخچه نقد و پیشینه موضوع

تاریخ نقد به اندازه عمر بشر است. هر انسانی از زمانی که به سنّ تشخیص خوب و بد می‌رسد، به نقد کردن اعمال، سخنان و اندیشه‌های خود و دیگران می‌پردازد، اما علم نقد که به طور نظام‌مند و طبق اصول معین و از پیش تعیین شده کار نقد را هدایت می‌کند، بدان حد قدیم نیست و نتیجه کار و کوشش عمدتاً سه گروه از مردم بوده است:

«نخست پیشوایان و رهبران دینی و وعاظ و سخنرانان مذهبی که هدف آنها اصلاح اخلاق و درست گفتن و خوب عمل کردن بوده است و این کار منجر به پیدایش علم اخلاق شده است. دوم، فلاسفه و حکما و عقلای قوم که هدف آنها صیانت فکر از خطا و درست اندیشیدن بوده است و سوفسطاییان یونان قدیم باعث و بانی پیدایش منطق شدند که مؤسس اصلی و عمده آن ارسطو بود. سوم ادبا و به اصطلاح فرنگی‌ها فیلولوگ‌ها که هدف آنها سخن گفتن درست و طبق موازین صرفی و نحوی و لغوی بود که کوشش آنها منجر به علوم زبانی مانند دستور زبان و صرف و نحو و معانی و بیان و علوم بلاغی به طور کلی و سرانجام نقدالشعر و نقدالنثر شد» (ذاکری، ۱۳۸۸: ۱۵۶).

چندی از نویسندگان با موضوع نقد و انتقاد پرداخته اند از جمله، اخلاق حرفه‌ای با تأکید بر نهج-البلاغه نوشته دکتر قنبری، نقد در ترازوی اخلاق از فرامرز قراملکی، مقاله نقد و انتقاد از رضا حق‌پناه، اصول و روش‌های نقد از دیدگاه قرآن و نهج‌البلاغه: محمدشعبانپور، فرشته کوئینی و در کتب اخلاقی به برخی در ضمن مباحث اخلاقی اشاراتی به چگونگی نقد و انتقاد شده است، اما با این عنوان و در کلام امیرالمؤمنین (ع) مورد مشابهی یافت نشد.

اخلاق نقادی و ارزیابی:

۱. رعایت انصاف و عدالت

نقد سازنده نقدی است که به دور از سیاه‌نمایی و پوشاندن خوبی‌ها باشد. ذکر و تأکید بر خوبی‌ها و زیبایی‌ها باعث پذیرفته شدن هر نقد و انتقادی از سوی شخص یا گروه نقد شونده خواهد شد. علاوه بر این نادیده انگاشتن خوبی‌های یک عمل، رویکرد و... چون نوعی کتمان حقیقت است و نیز باعث انحراف ذهن مخاطب از فهم تمام حقیقت است، نوعی دروغ عملی به شمار می‌رود و امری ناپسند از منظر دین و اخلاق است.

(لَا مِثْرَ الْمُؤْمِنِينَ عَلَيْهِ السَّلَام) أَلَا أُخْبِرُكُمْ، بِأَشْبَهَكُمْ بِي خُلُقًا؟ قَالَ: بَلَى يَا رَسُولَ اللَّهِ قَالَ: أَحْسَنُكُمْ خُلُقًا، وَأَعْظَمُكُمْ جِلْمًا، وَأَبْرُكُكُمْ بِقَرَابَتِهِ وَأَشَدُّكُمْ مِنْ نَفْسِهِ إِنْصَافًا؛

(به امیرالمؤمنین علیه السلام فرمودند: آیا تو را خبر ندهم که اخلاق کدام یک از شما به من شبیه‌تر است؟ عرض کردند: آری، ای رسول خدا. فرمودند: آن کس که از همه شما خوش اخلاق‌تر و بردبارتر و به خویشاوندانش نیکوکارتر و با انصاف‌تر باشد) (صدوق ۱۴۱۳ ج ۴ ص ۳۷۰).

وَأَبْدُلْ ... لِلْعَامَّةِ بِشْرَكَ وَ مَحَبَّتَكَ وَ لِعَدُوِّكَ عَدْلَكَ وَ إِنْصَافَكَ ... ؛ گشاده رویی و دوستی‌ات را برای عموم مردم و عدالت و انصاف را برای دشمنت به کار گیر (صدوق ۱۳۸۸، ص ۱۴۷ ح ۱۷۸).

أَنْصِفِ النَّاسَ مِنْ نَفْسِكَ وَ أَهْلِكَ وَ خَاصَّتِكَ وَ مَنْ لَكَ فِيهِ هَوَىٰ وَ أَعْدِلْ فِي الْعَدُوِّ وَ الصَّدِيقِ؛ خودت و خانواده‌ات و نزدیکانت و کسانی که به آنان علاقه داری، با مردم منصفانه رفتار کنی و با دوست و دشمن به عدالت رفتار کن (تمیمی آمدی، ۱۳۶۶، ص ۳۹۴، ج ۱، ۹۱۰).

زَكَاةُ الْفُدْرَةِ النِّصَافُ؛

زکات قدرت، انصاف است. (همان ص ۳۴۲، ح ۷۸۲۱). العدل رأس الايمان و جماع الاحسان.
الْعَدْلُ أَفْضَلُ مِنَ الشَّجَاعَةِ لِأَنَّ النَّاسَ لَوْ اسْتَعْمَلُوا الْعَدْلَ عَمُومًا فِي جَمِيعِهِمْ لَأَسْتَعْنَوْا عَنِ الشَّجَاعَةِ؛
عدالت بهتر از شجاعت است زیرا اگر مردم همگی عدالت را درباره همه بکار گیرند از شجاعت بی‌نیاز می‌شوند. (ابن ابی‌الحدید (بی‌تا)، ج ۲۰، ص ۳۳۳).

إِنَّ الْعَدْلَ مِيزَانُ اللَّهِ سُبْحَانَهُ الَّذِي وَضَعَهُ فِي الْخَلْقِ وَ تَصَبُّهُ لِإِقَامَةِ الْحَقِّ فَلَا تُخَالِفُهُ فِي مِيزَانِهِ وَ لَا تُعَارِضُهُ فِي سُلْطَانِهِ؛ به راستی که عدالت ترازوی (معیار) خدای سبحان است که در میان خلق نهاده‌است و برای برپاداشتن حق نصب فرموده، پس در ترازوی خداوند با او مخالفت نکن و با حکومتش مقابله نما (تمیمی آمدی، ۱۳۶۶: ص ۹۹، ج ۱۶۹۶).

با توجه به آنچه ذکر شد، می‌توان این را استنباط کرد که رعایت عدالت و انصاف در همه حال و به‌ویژه در زمان انتقاد و ارزیابی یکی از بایسته‌های اخلاقی منتقد است.

امیرالمؤمنین (ع) در نامه ۳ و در انتقاد از شریح قاضی فقط از ماجرای خرید خانه از او انتقاد می‌کند و به طور حتمی حکم نمی‌دهند که از حرام خریده و به دیگر امورات کاری او سرپان نمی‌دهند (مکارم شیرازی، ۱۳۸۹، ج ۹، ص ۴۳).

حقیقت‌جویی و حقیقت‌گویی

امام علی (علیه‌السلام) بیان می‌شود:

۱. مَنْ جَعَلَ الْحَقَّ مَطْلَبَةً لَأَنَّ لَهُ الشَّدِيدَ وَ قَرُبَ عَلَيْهِ الْبَعِيدُ؛ (تمیمی آمدی، ۱۳۶۶، ص ۶۸، ج ۹۳۸) هر کس حق‌طلبی را سرلوحه کارهایش قرار دهد، سختی‌ها برایش آسان و دور برایش نزدیک می‌شود.

۲. مَنْ كَانَ مَقْصِدَهُ الْحَقَّ أَذْرَكَهُ وَ لَوْ كَانَ كَثِيرَ اللَّبْسِ؛ (همان: ح ۹۴۰) هر کس در جست‌وجوی حق باشد آن‌را درخواهد یافت، هر چند حقیقت بسیار پوشیده باشد؛ یعنی هرگاه هدف شخصی در کاری این باشد که آنچه در آن مسئله حق است به آن برسد، آن‌را خواهد یافت هر چند پوشیدگی زیاد داشته باشد.

۳. لَّا صَاحِبَ أَعَزُّ مِنَ الْحَقِّ» (همان: ح ۹۲۷) هیچ همراه و هم‌نشینی عزیزتر از حق نیست. منظور این سخن ترغیب و تشویق به این است که انسان همیشه با حق باشد، و با انجام کارهای باطل از حق جدا نشود.

۴. إِنَّ اللَّهَ سُبْحَانَهُ قَدْ أَنَارَ سَبِيلَ الْحَقِّ وَ أَوْضَحَ طُرُقَهُ فَشِقْوَةٌ لَّزِمَةٌ أَوْ سَعَادَةٌ دَائِمَةٌ» (همان: ح ۹۳۰) خدای تعالی حق را روشن ساخته و راه‌های آن را آشکار کرد، پس بدبختی‌ای است لازم، یا نیکبختی‌ای است پاینده است.

امیرالمؤمنین (ع) در نامه ۲۸ نهج‌البلاغه در پاسخ به معاویه می‌فرمانید: «ثُمَّ ذَكَرْتَ مَا كَانَ أَمْرِي وَ أَمْرَ عَثْمَانَ... سِيسَ تَوْضِعَ مَرَا دَرِ بَرَابَرِ عَثْمَانَ يَادْأُورَ شَدِي (و مرا بر ترک یاری او سرزنش کردی) حق توست که با این گفتار (نادرست) از خویشاوندان دفاع کنی؛ ولی کدام یک از ما دشمنی‌اش نسبت به او بیش‌تر بود و را برای کشتنش هموار ساخت؟ آیا کسی که آماده یاری بود؛ ولی (او یاریش را نپذیرفت) و از او خواست که بر جای خود بنشیند و دست از این کار بکشد و یا کسی که (عثمان) از او یاری خواست و او تأخیر کرد و مرگ را به سوی او فرستاد تا زندگانی‌اش به سرآمد؟ هرگز چنین نیست که تو می‌گویی (و همه کسانی که در جریان قتل عثمان حضور داشتند این حقیقت را به خوبی می‌دانند) و ...» (مکارم شیرازی، ۱۳۸۹: ج ۹، ص ۴۲۳). در این نامه بعد از انتقاد معاویه، علی (ع) در پاسخ به انتقاد او، می‌فرماید در نقد خود به دنبال حقیقت باش و حقیقت این است که امیرالمؤمنین بیان کردند و یا در انتقاد از شریح قاضی ابتدا از او می‌پرسند: بلغنی أنك ابتعت درا بثمانین دینارا و... او می‌گوید: قد کان ذلک یا امیرالمؤمنین (همان: ص ۴۳): در این مورد ابتدا امام از خود شخص سوال می‌فرماید که آیا حقیقت دارد یا خیر.

در نامه ۴۰ امام می‌فرماید: أَمَّا بَعْدُ فَقَدْ بَلَّغْنِي عَنْكَ أَمْرًا إِنَّ كُنْتَ فَعَلْتَهُ فَقَدْ أَسْخَطْتَ رَبَّكَ وَ عَصَيْتَ إِمَامَكَ وَ أَخْزَيْتَ أَمَانَتَكَ... . در این نامه ضمن این که او را سرزنش می‌کنند و لب نه به‌طور قطع، می‌فرمایند: إِنَّ كُنْتَ فَعَلْتَهُ.. اگر خبری که به من رسیده صحیح باشد، تو از فرمان من سرپیچی کرده‌ای و حق امتنا را ادا نموده‌ای... .

امام (ع) به دنبال حقیقت جوئی‌اند که آیا چنین مسئله‌ای رخ داده یا خیر، بخصوص که در مخاطب این نامه اتفاق نظری نیست. برخی از شارحان آن را به صورت اجمال گذاشته‌اند ولی بلاذری در انساب-الاشراف و ابن دمشقی در جواهرالمطالب، مخاطب نامه را عبدالله بن عباس می‌داند که در آن زمان فرماندار بصره بود. برخی نیز در این که خطاب نامه ابن عباس باشد، تردید کرده‌اند (همان: ج ۱۰ ص ۱۱۰).

در نامه ۷۱ امام به منذرین جارود در عین انتقاد از خیانت او می‌گویند: «... وَ لَئِنْ كَانَ مَا بَلَّغْنِي عَنْكَ حَقًّا لَجَمَلٌ أَهْلِكَ وَ شِسْعٌ نَعْلِكَ خَيْرٌ مِنْكَ ... اگر آنچه به من گزارش رسیده، درست باشد، شتر خانه‌ات، و بند کفش تو، از تو با ارزش‌تر است». (همان: ج ۱۱، ص ۳۸۰). در این نامه نیز در صورت حقیقت داشتن او را توبیخ می‌کنند.

دلسوزی و خیرخواهی

إِمْحَضُ أَخَاكَ النَّصِيحَةَ، حَسَنَةً كَأَنْتَ أَوْ قَبِيحَةً.

برادر خود را به راستی و خالصانه نصیحت کن خواه برای او خوشایند باشد یا نباشد. (تمیمی آمدی ۱۳۶۶، ص ۳۸۱). امام علی (ع): مؤمن در دنیا صادق است و حرکت او مؤدبانه است و سخنش همراه با خیرخواهی است و پندش نرم و آرام است و از کسی جز خدا نمی‌ترسد (شعیری، بی‌تا)، ص ۲۲۵).

امیرالمؤمنین در نامه ۵ به اشعث بن قیس فرماندار آذربایجان می‌فرمایند «و انَّ عَمَلَك لَيْسَ لَكَ بِطَعْمَةٍ و لَكِنَّهُ فِي عُنُقِكَ...»: این فرمانداری برای تو وسیله آب و نان نیست، بلکه امانتی است در گردنت و بدان تو از سوی مافوق خود تحت مراقبت هستی. هرگز حق نداری درباره رعیت استبداد به خرج دهی و حق نداری در کارهای مهم و خطیر بدون اطمینان وارد شوی و... (مکارم شیرازی، ۱۳۸۹: ج ۹، ص ۷۰). یا در نامه ۱۸ نیز در جهت تغییر رفتار عبدالله بن عباس که به بنی‌تمیم سخت گرفت، از روی خیرخواهی به او تذکراتی می‌دهند (همان: ۲۲۸). در نامه ۲۱ در عین انتقاد از رفتار زیاد ابن ابیه او را موعظه می‌کنند و می‌فرمایند: واذکر فی الیوم غداً و أمسک من المال بقدر ضرورتک... میانه‌روی پیشه کن و از امروز به فکر فردا باش و از اموال دنیا به مقدار ضرورت برای خود نگاه‌دار و اضافه بر آن را از پیش بفرست و... (همان: ۲۵۳). در این موارد به خوبی دلسوزی و خیرخواهی امیرالمؤمنین (ع) در ضمن انتقاد تبیین شده‌است.

مخفیانه و خصوصی باشد.

در روایتی از امیرالمؤمنین علی (ع) آمده‌است که: «نصیحت شخص در آشکار، تخریب شخصیت و هست (فریدی ۱۳۸۶ ج ۲ ص ۱۳۰). امام علی (ع) فرمودند: النَّصْحُ بَيْنَ الْمَلَأِ تَقْرِيعٌ. نصیحت کردن شخص در برابر دیگران برای او یک سرزنش به حساب می‌آید (به شخصیت او لطمه می‌خورد). (ابن ابی‌الحدید (بی‌تا)، ج ۲۰، ص ۳۴۱).

نمونه واضح از کاربرد این اخلاق در کلام امیرالمؤمنین (ع) در نامه‌های حضرت است که ایشان انتقادات خود را به طور خصوصی بیان می‌کردند و نامه عمومی خود شخص آن را می‌خواند و یا فرد را

صدا می‌زدند و به او متذکر می‌شدند. از جمله در نامه ۳ و انتقاد از شریح قاضی می‌فرمایند: بَلَّغْنِي أُنْكَ ابْتَعْتَ دَارًا بَثْمَانِينَ دِينَارًا وَ كَتَبْتَ لَهَا كِتَابًا... به من خبر رسیده که خانه‌ای به قیمت هشتاد دینار خریده-ی و برای آن قباله و سندی نوشته‌ای و بر آن گواهانی گرفته‌ای... شریح عرض کرد: آری چنین بوده‌است ای امیرالمؤمنین. امام با نگاهی خشم‌آلود به او فرمودند: ای شریح بدان به زودی کسی به سراغت می‌آید که نه به قبالات نگاه می‌کند و نه از شهودت می‌پرسد... (مکارم شیرازی، ۱۳۸۹: ج ۹، ص ۴۳) در این واقعه امام به صورت خصوصی و مخیفانه از او انتقاد می‌کنند و اموراتی را متذکر می‌شوند. هم‌چنین در پاسخ به انتقاد معاویه به خاطر عدم بیعت با حضرت (همان: ۷۶) و هم‌چنین انتقاد به ابن عباس فرماندار بصره در رفتار ناشایست او با یک گروه (همان: ۲۲۶) و در نامه کوتاه به فرماندار فارس و در خشونت او با اهل ذمه (همان: ۲۳۷).

رعایت ادب در گفتار و حفظ شخصیت مخاطب

رعایت ادب در گفتار و کردار، فارغ از بحث نقد و انتقاد، یکی از توصیه‌های مهم در آموزه‌های دینی ما به شمار می‌رود.

قالَ أَمِيرُ الْمُؤْمِنِينَ عَلَيْهِ السَّلَامُ: يَا مُؤْمِنُ إِنَّ هَذَا الْعِلْمَ وَالْأَدَبَ ثَمَنُ نَفْسِكَ فَاجْتَهِدْ فِي تَعَلُّمِهِمَا فَمَا يَزِيدُ مِنْ عِلْمِكَ وَ أَدَبِكَ يَزِيدُ فِي ثَمَنِكَ وَ قَدْرِكَ فَإِنَّ بِالْعِلْمِ تَهْتَدِي إِلَى رَبِّكَ وَ بِالْأَدَبِ تُحْسِنُ خِدْمَةَ رَبِّكَ وَ بِأَدَبِ الْخِدْمَةِ يَسْتَوْجِبُ الْعَبْدُ وِلايَتَهُ وَ قُرْبَهُ فَأَقْبَلِ النَّصِيحَةَ كَيْ تَنْجُو مِنَ الْعَذَابِ. (طبرسی، ۱۳۸۵: ص ۱۳۵).

مولای متقیان فرمود: ای مؤمن! علم و ادب قیمت و بهای توست، پس در به‌دست آوردن آنها تلاش کن، هر چه علم و ادب تو زیادتر شود، ارزش و عظمت تو بیش‌تر می‌شود، توسط علم و آگاهی به طرف خدا راهنمایی می‌شوی و به‌واسطه ادب بهتر می‌توانی در خدمت پروردگارت قرار گیری و بنده به‌واسطه ادب خدمت می‌تواند ولایت و قرب الهی را به دست آورد، پس نصیحت را بپذیر تا از عذاب الهی نجات یابی.

در نامه ۱۰ حضرت علی(ع) در جواب گستاخی‌های معاویه که با کلمات زننده و جسورانه و بی‌ادبانه امام(ع) را تهدید به جنگ می‌کند و حضرت را به عنوان کسی که برچشمش پرده افکنده شده و قلبش زنگار گرفته نام می‌برد، اما امام(ع) با رعایت ادب و بدون توهین پاسخ او را می‌دهند (مکارم شیرازی، ۱۳۸۹: ج ۹، ص ۱۴۵).

امام امیرالمؤمنین(ع) در نامه ۴۱ در انتقاد بر سوءاستفاده یکی از فرماندارانش از بیت‌المال با این که بسیار تند هستند، ولی رعایت ادب کرده و او را نزدیک به خود می‌دانند و ابن عم خطاب می‌کنند. «.. أَمَا بَعْدُ فَإِنِّي كُنْتُ أَشْرَكَكَ فِي أَمَانَتِي وَ جَعَلْتُكَ شِعَارِي وَ بَطَانَتِي وَ لَمْ يَكُنْ رَجُلٌ مِنْ أَهْلِي أَوْثَقَ

مِنْكَ فِي نَفْسِي لِمُؤَاسَاتِي وَ مُؤَازَرَتِي وَ أَدَاءِ الْأَمَانَةِ إِلَيَّ فَلَمَّا رَأَيْتَ الزَّمَانَ عَلَى ابْنِ عَمِّكَ... پس از یاد خدا و درود همانا من تو را در امانت خود شرکت دادم و همراز خود گرفتم، و هیچ‌یک از افراد خاندانم برای یاری و مددکاری و امانت داری، چون تو مورد اعتمادم نبود.

آن هنگام که دیدی روزگار بر پسر عمویت سخت گرفته و دشمن به او هجوم آورده و امانت مسلمانان تباه گردیده و امت اختیار از دست داده، و پراکنده شدند، پیمان خود را با پسر عمویت دگرگون ساختی و همراه با دیگرانی که از او جدا شدند فاصله گرفتی، تو هماهنگ با دیگران دست از یاری‌اش کشیدی و با دیگر خیانت‌کنندگان خیانت کردی. نه پسر عمویت را یاری کردی و نه امانت‌ها را رساندی...» (همان، ج ۱۰، ص ۱۷).

نقد باید از روی علم و آگاهی باشد.

علی، علیه‌السلام، می‌فرماید: «مَنْ قَصَرَ عَنِ مَعْرِفَةِ شَيْءٍ غَابَهُ» (مجلسی ۱۳۶۰ ج ۷۴: ۴۲۰). کسی که از شناخت چیزی ناتوان باشد، بر آن عیب می‌گیرد. بدون علم و آگاهی نقد کردن بی‌اخلاقی است. - نیز در وصیت گرانسنگ خود به امام مجتبی، علیه‌السلام، می‌فرماید: «اگر درک کردن چیزی بر تو دشوار گردد، پس آن دشواری را از نادانی خود به حساب آور؛ زیرا تو نخست که آفریده شدی، نادان بودی و آنگاه دانا شدی و چه بسا چیزهایی هست که نمی‌دانی و در حکم آن سرگردانی و بینشت در آن راه نمی‌یابد، سپس بر آن بینا می‌گردی (صبحی صالح، بی‌تا)، نامه ۳۱).

حضرت امیر (ع) می‌فرماید:

«دَعِ الْقَوْلَ فِي مَا لَا تَعْرِفُ؛ (همان، نامه ۳۱).

سخن گفتن در مورد چیزی را که شناخت نداری، رها کن.»

در تعبیر دیگری فرموده‌است:

«دَعِ مَا لَا تَعْرِفُ؛ (همان: نامه ۷۸) آنچه را نمی‌دانی، واگذار.»

بنابراین، ناقد پیش از اقدام به رد و انتقاد، تأمل می‌کند که آیا آنچه را می‌خواهد درباره‌اش قلم بزند یا زبان باز کند، فهمیده و دریافته است یا این که میل به شهرت و اظهار فضل وی را وامی‌دارد که نپذیرد و رد کند، هرچند مسئله ساده‌ای باشد که با دقت کم می‌تواند آن را هضم کند یا لحن و گویش خود را نرم‌تر کند یا تغییر دهد.

امام در نامه ۴۵ بعد از این که گزارش به حضرت رسید و از حقیقت آن آگاهی یافتند. نامه به عثمان بن حنیف نوشتند و او را مورد نکوهش و انتقاد قرار دادند: «.. أَمَا بَعْدُ يَا ابْنَ حَنِيفٍ فَقَدْ بَلَّغَنِي أَنَّ رَجُلًا مِنْ فِتْيَةِ أَهْلِ الْبَصْرَةِ دَعَاكَ إِلَى مَأْذَبَةٍ... ای پسر حنیف، به من گزارش دادند که مردی از سرمایه‌داران بصره، تو را به مهمانی خویش فرا خواند...» (صبحی صالح، خ ۴۵، ص ۴۱۶). این عبارت فقد

بلغنی در نامه‌های دیگر امام، در نامه ۳۳۴، ۴۳، ۷۱، ۴۰ و نیز دیده می‌شود. این خود بیان‌کننده این است که امام(ع) بعد از علم و آگاهی به انتقاد و سرزنش اقدام کردند.

انتقاد بدون توهین و کلام ناشایست انجام شود.

در منظومه فکری امام علی (ع) جایی برای دشنام دادن وجود ندارد و ایشان روا نمی‌دارد که مسلمانی دهان خود را بدان بیالاید. حضرت چون در جنگ صفین دید که یارانش به لشکریان معاویه دشنام می‌دهند، آنان را از این کار برحذر داشت و فرمود: «من خوش ندارم شما دشنام‌گو باشید، لیک اگر کرده‌های آنان را بازگوئید و حالشان را فرا یاد آرید، به صواب نزدیک‌تر بود و در عذرخواهی رساتر (همان، خ ۲۰۶).

در نامه ۱۷۷ بعد از حکم داوران صفین و انتقاد به آن دو، بدون هر گونه توهین و کلام ناشایست کارشان را مورد انتقاد قرار می‌دهند. «فَأَجْمَعَ رَأْيُ مَلَيْكُمُ عَلَى أَنْ اخْتَارُوا رَجُلَيْنِ فَأَخَذْنَا عَلَيْهِمَا أَنْ يُجْعِلَا عِنْدَ الْقُرْآنِ وَ لَا يُجَاوِزَاهُ وَ تَكُونَ أَلْسِنَتُهُمَا مَعَهُ وَ قُلُوبُهُمَا تَبَعَهُ فَتَاهَا عَنْهُ وَ تَرَكَ الْحَقَّ وَ هُمَا يُبْصِرَانِهِ وَ كَانَ الْجَوْرُ هَوَاهُمَا وَ الْإِغْوَا جَاحُ رَأْيِهِمَا وَ قَدْ سَبَقَ اسْتِثْنَاؤُنَا عَلَيْهِمَا فِي الْحُكْمِ بِالْعَدْلِ وَ الْعَمَلِ بِالْحَقِّ سَوْءَ رَأْيِهِمَا وَ جَوْرَ حُكْمِهِمْ... رأی جمعیت شما در صفین یکی شد که دو مرد را به داوری برگزینند (ابو موسی اشعری، عمرو عاص) و از آن دو پیمان گرفتیم که در برابر قرآن تسلیم باشند و از آن تجاوز نکنند و زبان آن دو با قرآن و قلب‌هایشان پیرو کتاب خدا باشد. اما آنها از قرآن روی گردان شدند، حق را آشکارا می‌دیدند و ترک گفتند، که جور و ستم، خواسته دلشان و کجی و انحراف در روش فکریشان بود. در صورتی که پیش از صدور رأی زشت و حکم جائزانه، با آنها شرط کرده بودیم که به عدل حکم کرده و به حق عمل کنند. ما به حقانیت خود ایمان داریم در حالی که آن دو از راه حق بیرون رفتند و حکمی بر خلاف حکم خدا صادر کردند...» (همان خ ۱۷۷).

خودنقادی: علی (ع) می‌فرماید: «طُوبَى لِمَنْ شَغَلَهُ غَيْبُهُ عَنْ غُيُوبِ النَّاسِ: خوشا به حال کسی که پرداختن به عیب خویش، وی را از عیب دیگران بازدارد (همان، خ ۱۷۶). نیز می‌فرماید: «أَكْبَرُ الْغَيْبِ أَنْ تَغِيْبَ مَا فِيكَ مِثْلَهُ: بزرگ‌ترین عیب آن است که چیزی را عیب بدانی که مانندش در تو وجود دارد» (همان/ ح ۳۵۳).

...و مَنْ شَغَلَ نَفْسَهُ بِغَيْرِ نَفْسِهِ، تَحَيَّرَ فِي الظُّلُمَاتِ وَ ارْتَبِكَ فِي الْهَلَكَاتِ وَ مَدَّتْ بِهِ شَيْطَانِيَّةٌ فِي طَغْيَانِهِ وَ زَيَّنَتْ لَهُ سَيِّءَ أَعْمَالِهِ؛ هر کس، خود را به غیر خویش، مشغول کند، خود را در تاریکی‌ها، سرگردان و در مهلکه‌ها، گرفتار کرده و شیاطین، او را به تجاوز کشیده و زشتی‌هایش را، در نظرش، نیکو می‌نمایند (همان ص ۲۲۱، خ ۱۵۷).

امیر مؤمنان(ع) در خطبه ۲۱۶ می‌فرماید: «...، فَإِنِّي لَسْتُ فِي نَفْسِي بِفَوْقِ أَنْ أُخْطِي، وَلَا أَمَنْ ذَلِكَ مِنْ فِعْلِي، اللَّهُ أَنْ يَكْفِيَ اللَّهُ مِنْ نَفْسِي مَا هُوَ أَمَلِكُ بِهِ مِنِّي» (صبحی صالح، خ ۲۱۶).... نه من برتر از آنم که خطا کنم و نه در کار خویش از خطا ایمنم، مگر که خدا مرا در کار نفس کفایت کند که از من بر من تواناتر است.

در این کلام امیرالمؤمنین خودنقادی را مورد توجه قرار داده و خود را از در امان بودن از خطا ایمن نمی‌داند و در واقع خود زمینه را برای خودنقادی فراهم می‌آورد.

امام (ع) در خطبه ۱۹۳ در صفات متقین می‌فرماید: «... لَا يَرْضَوْنَ مِنْ أَعْمَالِهِمُ الْقَلِيلَ وَ لَا يَسْتَكْبِرُونَ الْكَثِيرَ فَهُمْ لِأَنْفُسِهِمْ مُتَّهَمُونَ وَ مِنْ أَعْمَالِهِمْ مُشْفِقُونَ..» از اعمال اندک خود خشنود نیستند و اعمال زیاد خود را بسیار نمی‌شمارند. نفس خود را متهم می‌کنند، و از کردار خود ترسناکند» (همان ص ۳۰۴). در این خطبه متقین نسبت به اعمال و کردارشان راضی نیستند و خود را متهم می‌کنند، بنابراین خود نقادی دارند.

واکنش نسبت به ناقد منصف:

به فرموده حضرت امیر(علیه السلام): «لَيْكُنْ أَحَبَّ النَّاسِ إِلَيْكَ الْمُشْفِقُ النَّاصِحُ»؛ «محبوب‌ترین مردم در نظر تو، نصیحت‌کننده مشفق و خیرخواه باشد». (تمیمی آمدی، ۱۳۶۶: ص ۵۴۹).
در خطبه ۱۲۱ امام می‌فرماید: «... وَ أَقْبَلُوا النَّصِيحَةَ مِمَّنْ أَهْدَاهَا إِلَيْكُمْ وَ اغْلُوبُوا عَلَيَّ أَنْفُسِكُمْ...» و نصیحت آن کس را که خیرخواه شماست گوش کنید و به جان و دل بپذیرید» (صبحی صالح، ص ۱۷۸).

نتیجه‌گیری

نقد و انتقاد دارای مبانی دینی است و از نظر دین اسلام امری پسندیده است. نقد در صورتی که مبتنی بر اصول و روش‌های صحیح صورت پذیرد، موجب پیشرفت و تکامل فرد و جامعه می‌شود. با مراجعه به کلام امیرالمؤمنین (ع) و بررسی انتقادهای صورت گرفته می‌توانیم به اصول اخلاق نقادی و ارزیابی پی ببریم. در صورتی که در انتقادهای خود به این اصول اخلاقی کاربردی پایبند باشیم، می‌توانیم شاهد نتایج سودمند نقد در جامعه باشیم و اخلاق مرتبط به آن را که نیاز امروزی است، رعایت کنیم.

منابع

۱. ابن ابی‌الحدید (بی‌تا). شرح نهج‌البلاغه، قم: مکتبه آیه الله المرعشی النجفی.
۲. اسلامی، سید حسن (۱۳۸۳). اخلاق نقد، چاپ اول، قم: دفتر نشر معارف.
۳. ابن‌منظور، محمد بن مکرم (۱۴۱۴ق.). لسان‌العرب، چاپ سوم، بیروت: دار‌صاد.
۴. تمیمی آمدی، عبدالواحد بن محمد (۱۳۶۶). غرر‌الحکم و درر‌الکلم، قم: دفتر تبلیغات.
۵. دهخدا، علی‌اکبر (بی‌تا). لغت‌نامه، قم: ارزشمند.
۶. ذاکری، مصطفی (۱۳۸۸). اصول نتایج و گونه‌های نقد، عیار نقد، به کوشش علی‌اوجبی، چاپ اول. تهران: مؤسسه خانه کتاب.
۷. زبیدی، مرتضی (۱۴۱۴ق.). تاج‌العروس، بیروت: دار‌احیاء التراث العربی.
۸. ساروخانی، باقر (۱۳۷۵). روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۹. شریفی، احمد حسین (۱۳۹۱). آیین زندگی اخلاق کاربردی، قم: دفتر نشر معارف.
۱۰. صدوق، محمد بن علی بابویه (۱۳۸۸). الخصال، ترجمه صادق حسن‌اده، قم: ارمغان طوبی.
۱۱. صدوق، محمد بن علی بابویه (۱۴۱۳). من لا یحضره الفقیه، قم: انتشارات اسلامی.
۱۲. صبحی صالح (بی‌تا). نهج‌البلاغه، قم: دار‌الهجره.
۱۳. طبرسی، علی بن حسن (۱۳۸۵). مشکاة‌الانوار، نجف، کتابخانه حیدریه و ناشران دیگر.
۱۴. طریحی، فخرالدین (۱۳۷۵). مجمع‌البحرین، چاپ سوم، تهران: کتاب‌فروشی مرتضوی.
۱۵. فراهیدی، خلیل بن احمد. (۱۴۱۰ق.). العین. چاپ دوم. قم: هجرت.
۱۶. فرامرزی قراملکی، احمد. (۱۳۸۸). نقد در ترازوی اخلاق، عیار نقد، به کوشش علی‌اوجبی، چاپ اول. تهران: مؤسسه خانه کتاب.
۱۷. فرید، مرتضی (۱۳۸۶). الحدیث، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
۱۸. فیض‌الاسلام اصفهانی، علینقی. (۱۳۵۱). ترجمه و شرح نهج‌البلاغه، تهران: انتشارات فقیه.
۱۹. کاظمی، علی‌اصغر (۱۳۷۴). روش و بینش در سیاست، تهران: دفتر مطالعات سیاسی و بین‌المللی.
۲۰. مجلسی، محمدباقر (۱۴۰۳ق.). بحار‌الانوار، بیروت: دار‌احیاء التراث العربی.
۲۱. مکارم شیرازی، ناصر و دیگران. (۱۳۷۴). تفسیر نمونه، تهران: دار‌الکتب الإسلامیه.
۲۲. پیام امام امیرالمؤمنین (ع)، قم: انتشارات امام علی بن ابی‌طالب (ع).
۲۳. مطهری، مرتضی (۱۳۶۲). اسلام و مقتضیات زمان، تهران: صدرا.
۲۴. معین، محمد (۱۳۸۶). فرهنگ معین، جلد ۴، چاپ دوم، تهران: انتشارات زرین.



Ethics of Critique and Evaluation in the Words of Amir Al-Mu'minin (AS)

Esmail Firouzi¹

M.A. of Quranic Sciences and Hadith, Iran.

Criticism and critique in the Islamic society have a special place. Correct criticism leads to the recognition of strengths and weaknesses, and thus leads to the improvement and improvement of affairs. Along with this, the ethics of critique and evaluation are among the needs we need today. In this paper, by studying this kind of ethics in the words of Amir al-Momenin (AS), one can find the most important principles of applied ethics in this field.

Keywords: Criticism, Critic, Principles of Criticism, Criticism method, Criticism in the Word of Amir Al-Momenin.

¹ E-mail: firouzi2164@gmail.com



نقد و بررسی تحلیلی ترجمه فارسی افسانه سنسکریت حکمت و خرد باستانی هند «کتا سرت ساگر»

فرزانه اعظم لطفی^۱

استادیار و عضو هیات علمی دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی دانشگاه تهران، ایران

دو ملت ایران و هند از دیرباز به علت بودن از یک خانواده نژادی، فکری و زبانی هر دو از یک منبع و مخزن فولکلوری تغذیه و تقویت شده‌اند. چنانچه داستان‌های پنج تنترا از هندوستان به ایران آورده شده و از این طریق به گنجینه ادبیات ایران بهای خاصی بخشیده است. اگرچه پنج تنترا در ادبیات عامه جهان و ایران شناخته شده اما داستان‌های حکمت‌آمیز «کتا سرت ساگر» منتظر برزویه طبیعی است برای آشنائی و یادآوری اثری سترگ که در ردیف مها بهارت و راماین به عنوان گنجینه گرانقدر ادبی هند به شمار می‌آید. این اثر مشتمل بر هفصد هزار قطعه در قرن سوم و چهارم میلادی سروده شده است که در قرن نهم هجری نخستین بار به دستور پادشاه کشمیر سلطان زین‌العابدین به زبان فارسی درآمد و همزمان توسط عبدالقادر بدایونی مؤلف مشهور «منتخب‌التواریخ» همراه با اضافاتی تکمیل شد. اکنون اگرچه این اثر از سوی خاور شناسان با استقبال جدی و گسترده روبرو شده و از طرف یونسکو در مجموعه آثار بزرگ جهان چاپ و منتشر شده است، اما این اثر با ارزش که در ردیف کلیله و دمنه قرار دارد تاکنون در دسترس فارسی زبانان قرار نگرفته است. فارسی‌دانان هند این اثر را به زبان فارسی نامتعارفی ترجمه کرده‌اند، اگرچه در سال ۱۹۷۷ تصحیح می‌شود، اما همچنان نامأنوس باقی می‌ماند. در این پژوهش به نقد و بررسی تحلیلی ترجمه این اثر و ویژگی‌های حکمت خاص و اهمیت آن پرداخته می‌شود.

واژه‌های کلیدی: کتا سرت ساگر، برهت کتا، بحرالاسمار، دریای اسمار، موج و نهر، ترجمه فارسی نامتعارف، نقد و تحلیل ترجمه کتا سرت ساگر.

^۱ hamid.askari.r@gmail.com

مقدمه

گذشته‌های تاریخی و فرهنگی ایران و هندوستان دست کم به حدود سه هزار سال روابط مبتنی بر حسن هم‌جواری و دوستی و آغاز آن به هزاره دوم قبل از میلاد مسیح برمی‌گردد. زمانی که اقوام آریایی با هم می‌زیستند و دارای فرهنگ مشترکی بودند، جهات متفاوت این پیوند دیرینه با ورود اسلام از طریق ایرانیان به وسیله زبان فارسی دو چندان می‌شود، چرا که زبان فارسی قریب بر هزار سال زبان دین و زبان رایج در دربار شاهان در عدالت‌خانه‌ها و محکمه‌ها این سرزمین بوده‌است.

زبان فارسی عنوان «راج بهاشا» (زبان حکومت) را در قرن پانزدهم میلادی در دوره حکومت اکبر شاه داشته‌است. در آن زمان کسی به دربار شاه می‌توانست قدم بگذارد که علم زبان فارسی داشته‌باشد. این زبان اعتبار، عزت، هویت و حتی دارای قوت تغییر در سیستم طبقاتی در هند را به خوبی داشته‌است. قرن پانزدهم به عصر طلایی در سیستم حکومتی اکبر شاه معروف بوده‌است و عهد زرین ترجمه با برگرداندن زبان کهن سنسکریت به زبان فاخر فارسی آغاز به کار می‌کند. در هندوستان اکثر کتب چاپ شده که به زبان کهن سنسکریت موجود است در کنار آن نمونه ترجمه فارسی نیز یافت می‌شود. این زبان قدرت و یارای تبدیل تفکر ثنویت عالمان اهل هند را به توحید و یکتاپرستی در سرودن اشعار فارسی در میان شاعران از طبقه برهمنان به خوبی داشته‌است. با آغاز حکوت امیر ناصرالدین سبکتگین و سلطنت امیر محمد غزنوی همراه با دین اسلام زبان فارسی به سرزمین هند وارد شد. فرهنگ ایران و زبان فارسی آن‌چنان در سرزمین هند جای باز کرد که حتی شیوه حکومتی که بر پایه چهار عنصر یعنی: شاعران، حکیمان، دبیران، ستاره‌شناسان بود به عنوان قوام حکومتی سلطنت هندیان مقبول گشت.

همزمان با سلطنت شاهان صفوی در ایران و گورکانیان در شمال هند زبان فارسی زبان دربار و مراسلات رسمی و اداری هند قلمداد می‌شود و بوستان و گلستان سعدی در دربار با عشق خوانده می‌شود و نوروژ با جلال و شکوه هرچه تمام‌تر برگزار می‌شود. شدت احساس عشق و دین به زبان فارسی در هند آن‌چنان افزون می‌شود به طوری که زمانی شاهان صفوی در کاخ‌های اصفهان و قزوین به زبان ترکی سخن می‌گفتند و بر این زبان افتخار می‌کردند به قول فارسی سرایان هند: از بس سخن سرائی ز ایران به هند رفت / دهلی و آگره گشت ری و اصفهان هند. اما پادشاهان گورکانی در هند در قصرها و محل سراهای آگره و دهلی و لاهور به زبان فارسی گفتگو می‌کردند و این شهرها را اصفهان هند می‌نامیدند. از سرسلسله پادشاهان تیموری هند ظهیرالدین بابر تا شاهزاده دارا شکوه فرزند شاه جهان همگی نسبت به زبان سرزمین ایران فارسی عرق خاصی داشتند. نورالدین جهانگیر فرزند ارشد جلال‌الدین اکبر، با همسرش در قصر به زبان فارسی شعر می‌سرودند.

پروانه نیم که نعره کنم درد سر دهم پروانه‌ام که سوزم و دم برنیاورم (جهانگیرشاه)

پروانه نیستم که به یک شعله جان دهم شمعم که جمله سوزم و دم برنیاورم (پاسخ نور جهان)

پادشاهان خاندان تیموری هند ایران را وطن خود و ایرانیان را همشهری و هم زبان خود می‌دانستند و از ایران به عنوان دربار ثانی یاد می‌کردند. از این رو رواج زبان فارسی و ادبیات و علوم در دربار دهلی بیش-تر از دربار اصفهان بوده است و ظاهراً در دربار اصفهان پادشاه و خاصان دربار به زبان ترکی صحبت می‌کردند، ولی در دربار دهلی شاه و دربار و حرم‌سرایان همه به فارسی گفتگو می‌کرده‌اند... و کتی نیز توسط خود پادشاهان به رشته تحریر در آمده است: مانند یادداشت‌های نورالدین جهانگیر (جهانگیرنامه) که همه به فارسی است اعتبار آن زبان را در هند مدلل می‌دارد. (بهار، ملک‌الشعراء، ج ۳، ص ۲۵۷).

در عهد جلال‌الدین اکثر زبان فارسی، زبان دولتی به شمار می‌رفت و مردم برای به دست آوردن مقام کارمندی دولت و برای تحصیل حقوق کافی، برای ترویج تجارت و بازرگانی خویش و بالأخره برای مطالعه و تحصیل فنون به یادگیری فارسی سخت محتاج بودند.

در عصر اکبر، فرهنگ بومی هند به فارسی برگردانده شد همراه با مظاهر فرهنگ ایرانی در سراسر جهان-پارسی‌گویی در شبه قاره هند گسترش یافت. توجه و علاقه اکبرشاه به زبان و ادبیات فارسی به جایی رسید که پادشاه و ملکه در گفتگوهای روزانه خود با شعر سخن می‌گفتند و گروهی از پادشاهان و شاهزادگان این دودمان از خود دیوان‌های پرارزش شعر فارسی برجای گذاشتند و به فارسی کتاب‌ها نوشتند به جرأت می‌توان گفت که در هیچ دوره‌ای از تاریخ درخشان فرهنگ ایران چنین بذل و بخششی و به عبارت بهتر سرمایه‌گذاری عظیم فرهنگی به عمل نیامده بود. این بخشندگی ادبی و سرمایه‌گذاری فرهنگی را که بابر و همایون آغاز کردند، توسط اکبر به اوج خود رسید.

زمانی در هندوستان زبان فارسی در حکم گذرنامه امروزی ارزشمند بوده است. همایون شاه زمانی که به زبان فارسی رباعی در مدح حضرت علی (ع) سرود، شاه طهماسب را خشنود ساخت و به همین خاطر باسرودن رباعی در وصف شاه مردان علی (ع) از کمک شاه ایران برخوردار شد و شرط کرد پس از بازگشت به هند مقابری در سرزمین هند بسازد و آن را به اسماء ائمه مزین کند و بدین طریق با شعر فارسی در قالب رباعی به مدت هشت ماه در ایران اقامت گزید.

دوران درخشان و پر عظمت شاهان گورکانی هند بر بنیاد زبان و ادب فارسی پایه‌گذاری شد. در همین زمان بود که در بین خانواده‌های تربیت شده دانستن زبان فارسی نشانه تجدد و فرهنگ شد و درباریان با زبان شعر فارسی با هم سخن می‌گفتند. (امیری، کیومرث، ص ۸). هرچه از دوره اعتلا و قدرت تیموریان یعنی اواخر عهد اورنگ زیب دور می‌شویم، زبان فارسی و فرهنگ ایرانی رو به ضعف و سستی می‌نهد و از عرصه دربارها و دیوان‌ها ناپدید می‌شود، اما تنها در زمان آخرین شاه گورکانی «بهادر شاه ظفر» متخلص به «ظفر» بود که فارسی دوباره در دربار اهمیت می‌یابد. با تمام این تفصیلات در دوره رکود فرهنگی هند یعنی زمان پادشاهی اورنگ زیب «زیب النساء بیگم» متخلص به «مخفی» دختر اورنگ زیب به سبک عراقی قصیده و غزل می‌سرود و یکی از بزرگ‌ترین شاعرهای فارسی زبان هند محسوب می‌شد.

نمونه‌ای از اشعار وی:

شمعیم و خواننده‌ایم خط سرنوشت خویش ما را برای سوز و گداز آفریده‌اند

زبان و ادبیات فارسی به همراه فرهنگی غنی ایرانی-اسلامی نه تنها در بین مسلمانان بلکه در میان غیرمسلمانان نیز نفوذ یافته‌است. ابوریحان بیرونی اولین هندشناس ایرانی هندوان را در کتاب «تحقیق مالهند» خود قومی خودپسند معرفی می‌کند. همان قوم و مذهبی که غیر از کتاب وید مقدس و زبان پاک و مطهر سنسکریت چیز دیگری را قبول نداشتند و غیر از مردم و سرزمین هند دیگران را «ملیکه» یا «ملیچه» (یعنی ناشایست) همان عبارتی که اعراب ما را به عنوان «عجم» (لال) خطاب می‌کردند. آن‌چنان مسحور زبان و ادب فارسی شدند که به جای اقوال «شنکر» و «کیلا»، «تلسی داس» و «رامانج» تحقیقات ادبی خود را به اقوال و اشعار سعدی و حافظ و خیام و رومی زینت می‌دادند. اهل هند با انس و الفت با زبان فارسی و فرهنگ ایرانی به لقب «میرزا» و «میان» افتخار می‌کردند. طبقه «کایست» و «سپروهای» کشمیری از پیشگامان تعلیم زبان فارسی بودند. «سپرو» یعنی «سب پرو» همه بخوانند به آنانکه فارسی می‌آموختند «کارکن»، «رازدان» و «منشی» می‌گفتند. (سید، عبدالله، ص ۳۸). گورونانک از بزرگان و عالمان دین سیک‌های هندوستان در اواخر سلطنت لودهیان نویسنده «آدی گرت» محله اول (بخش اول) کتاب مقدس خود را با الفاظ فارسی مزین کرده‌بود.

پیر پیکا مبر سالک صادق شهید اور شهید یخ مشائخ قاضی ملا اور درویش (همان، ص ۴۰)

راجا تودر مل وزیر دربار اکبر شاه به جای زبان هندی زبان فارسی را زبان درباری معرفی کرد. اولین شاعر غیر مسلمان به زبان فارسی «میرزا منوهر توسنی» در باب توحید و توصیف ایزد منان به شعر فارسی می‌پردازد و این گونه فضای ترجمه متون زبان سنسکریت برای ترجمه به زبان فارسی در روزگاران حکومت زبان فارسی در هند مهیا بوده‌است. پژوهش یاد شده به بررسی ترجمه ای در عصر حاضر می‌پردازد که در دسترس ایرانیان نه تنها نبوده‌است، که منتظر بروزیه طبیب دیگری است که به وسیله وی معرفی و شناخته شود.

بحث و بررسی

با این مقدمه می‌توان دریافت ترجمه فارسی متون فلسفه و هنر، اساطیر و ادیان هند و کتب مقدس، زبان و ادبیات هند که برپایه روایت داستان‌های حکمت‌آمیز استوار شده‌است، عجیب به نظر نمی‌رسد، بلکه جای تعجب اینجاست که اکثر متون متعالی ایران و هند که به زبان فارسی در هند از زبان سنسکریت ترجمه شده‌است، در دسترس فارسی‌زبانان ایرانی نیست. داستان‌های ویداها، برهمنها، اوپانیشادهها، پراناها، مهابهارتا، رامایانا، پنج تنتره، جاتک، هتو اپدیش، در شمار داستان‌های کهن هندوستان به شمار می‌آیند. غالب این حکایات و داستان‌های اخلاقی متون به زبان فارسی قدیم در هند ترجمه شده‌است. گاهی متون برگردانده شده به زبان نامتعارف فارسی، محتاج ترجمه دیگر به زبان فارسی متعارف است.

ادب داستانی ویدک به ۱۵۰۰ تا ۲۰۰۰ ق.م. بر می‌گردد. در کتاب ریگ‌ودا داستان کهن «پالا» حکایت از بیماری بانویی است که همسر وی او را در حال بیماری رها می‌سازد، اما در سایه صبر

و توکل توسط خدای رحمت باران «ایندرا» شفا می‌یابد. قبل از داستان‌های حکمت‌آمیز پنج تنتره حتی روایت‌های کهن‌تری به نام جاتک که به ادبیات آیین جینیزم و بودئیزم تعلق دارد.

داستان‌های کهن هند اکثراً به صورت نظم و نثری آهنگین روایت می‌شود. وشنو شرما نویسنده و خالق اثر کتاب پنج‌تنتره، این داستان را از زبان حیوانات با تمثیل و زبان حال خلق می‌کند و برزویه عارف و عالم دربار شاهی انوشیروان به دنبال آب حیات رهسپار هند می‌شود و پس از کنکاش از برهمنان هند که آن زمان داستان‌های جاتک را از زبان حیوانات نقل قول می‌کنند و با زبان حال آب حیات را که همان یافتن علم می‌نامند، نوید می‌دهند. ادبیات داستانی و افسانه‌های هند تنها داستان نقل شده برای سرگرمی و گزران وقت نبوده‌است، بلکه می‌توان گفت بدون وجود اساطیر و فلسفه جاندارپنداری و پیکرگردانی و پیروزی خیر بر شر و حکمت‌های اخلاقی مفهومی نداشته‌است.

برونیسلاو مالینو سکی درباره اسطوره می‌گوید: میت در جامعهٔ بدوی، یعنی به صورت آغازین و زنده خود، فقط قصه نقل شده نیست، بلکه واقعیتی است تجربه یافته. میت به نوع ابداعاتی که در رمان‌های امروزی می‌خوانیم، تعلق ندارد بلکه حقیقتی است زنده که گویا در زمان‌های آغازین به وقوع پیوسته و از آن جهان و سرنوشت آدمها را تحت تاثیر قرار داده‌است. علاوه بر این پتازونی محقق ایتالیایی بر این باور است که میت افسانه نیست، بلکه تاریخ است، تاریخ واقعی و نه تاریخ دروغین. داستان واقعی که به علت محتوای خود حکایت از حقیقتی می‌کند. یعنی آغاز وقایع بزرگ ازلی. از این رو داستان پژوهش این مقاله کتها سریت ساگر از این توضیحات مستثنی نیست (شایگان؛ داریوش ص، ۱۰۵، ۱۳۸۱).

معرفی و نقد ترجمه‌های داستان کهن و اساطیری کتها سریت ساگر

sāgara Kathā sarit

कथासरित्सागर

سوامی دیو بهاتا برهمن کشمیری صاحب کتاب «کتها سریت ساگر» افسانه قدیمی قرن یازدهم میلادی را همچون کتاب مقدس گیتا که در اصل بر گرفته شده از حماسهٔ رزمی مهابهارتا است در هیجده گفتار که هر کدام مشتمل بر بخش‌هایی است را با حکایت‌های نغز بر پایهٔ اساطیر و باورهایی که آیین و دین هندوئیزم بر آن استوار است، ترتیب داده‌است در زبان سنسکریت. کتها به معنای افسانه است و سریتا به معنای نهر و ساگر به معنای اقیانوس.

از آن‌جا که هندوستان پیشتاز فرهنگ ادبیات داستانی و خالق و مبتکر شعر حماسی همچون مها بهارتا و رامایانا و پیشرو و پیشقدم در اسطوره‌سازی و رمزپردازی در دنیای خاور زمین است محقق اروپایی. پنزر در این باره می‌نویسد: در اصل هند منبع و منشأ داستان‌گویی است، ایرانیان پس از فراگیری این فن آن را به اعراب می‌آموزند و از خاورمیانه این داستان‌ها به قسطنطنیه و ونیز رسیده و در صفحات و نوشته‌های با کاسیو و چوسر و لافونتین راه می‌یابد.

از آن زمان که پنچتنتره در ادبیات عامیانه جهان با وجود برزویه طبیب شناخته شده‌است، اما این اثر گرانبها در انتظار برزویهٔ طبیب دیگری است، چرا که متأسفانه این اثر در بین متخصصان ایرانی کاملاً ناشناخته است. نسخهٔ قدیمی این اثر با نام «برهت کتها» تألیف «گنا دهیا» که هم‌ردیف رزم‌نامه

مهابهارتا و حماسه مذهبی رامایانا است، اما اکنون اثری از آن نیست. داس گوپتا از محققان هندی بر این باور است که ۴ نمونه از نسخه‌های متون پنجتنتره که اختلافات مراسم داستان را بازگو می‌کند، نشأت گرفته از یک اصل گم شده است. نسخه اول ترجمه پهلوی و پس از آن ترجمه سریانی و عربی است این ترجمه اصلاح شده بعدها به اروپا راه می‌یابد. متن دوم از پنجتنتره گم شده شمال غربی است که از دو ترجمه «برهت کتها» در سنسکریت و در سنسکریت شمال غربی ترکیب و تشکیل می‌شود. منبع سوم و اصل متن کشمیری موسم به «تنتر کایکا» و دو متن جینی است که یکی از آن‌ها متن ساده و آسان و دیگری متن آراسته و پیراسته به نام «پنچاکیان» است متن چهارم اصل و منبع مشترک گم شده متن پنجتنترای جنوب نیالی و «هتو اپدیش» (داستان‌های حکمت‌آمیز) بنگالی است.

«برهت کتها» مشتمل بر ۷۰۰ هزار قطعه، توسط «گنا دهیا» بین سال‌های سوم یا چهارم میلادی سروده شده است. گنادهیا از سه منبع رامایانا و داستان‌های بودایی و افسانه‌های اجین و کوشانی و پریدوت یا مهاسین (داستان‌های اساطیری) استفاده کرده است. افسانه «برهت کتها» در کشمیر ترجمه می‌شود که سه نسخه به زبان‌های محلی به روایت داستان‌های کهن می‌پردازد. «برهت کتها منجیری» مشتمل بر ۷۵۰۰ بیت اثر «کشمندر» شاعر جوانی که منجیری‌های (گفتارهای نغز) مها بهارتا و رامایانا در نیز سروده است. ترجمه‌ای بسیار پیچیده و خشک و ثقیل دارد، اما محتوی آن با اصل مطابقت دارد. ترجمه دیگر کشمیری برهت کتها سرت ساگر توسط سوامی دیو (۱۰۶۳-۱۰۸۱). برهمن شیوئیژم و پسر رام کشمیری در ۱۸ (لمبک) یا گفتار و (۱۲۴ ترنگ) یا باب در ۲۲۰۰ بیت سروده است.

دفتر اول کتها پتا kathapitha، شامل حکایات الهه «شیوا» و همسرش «پاربتی» و «ورروچی» و استاد و شاگردان وی همچون: گنهادی، پشپ، دنت، مالیون است. دفتر دوم کتها موکها: حکایات پادشاه اودین، شری دنت و میرگانک وتی، چند مهاسین، روپ نک، دیو سمتو طفل بد هیبتی به نام ورورو بیان شده است.

دفتر سوم لاوانک نام دارد و حکایات طبیب زرنگ؛ مرتاض ریاکار.

دفتر چهارم: حکایات دیو دت، برون دت جنن.

دفتر پنجم: حکایت شهر زرین چتر دارک.

دفتر ششم: حکایات پادشاه دهرم دت و هفت برهمن.

دفتر هفتم: حکایات رتن پربا، رام و سیتا بیان شده است.

دفتر هشتم: شامل حکایات پادشاه لکشمین دت و تاجر پادشاه چوربال است.

تم داستان کتها سرت ساگر به وقایع قرون وسطی کشمیر که به موهوم پرستی و جادوگری و قربانی انسان، هرج و مرج توطئه و کشتار مبتلا بود بر می‌گردد. عزت و احترام و صداقت و پاک‌دامنی زنان، و پرورش اولاد نیک‌خو از دامان زنان پاک، موضوع اصلی اکثر حکایات این افسانه کهن را تشکیل می‌دهد. گاهی موضوعات روایات و دستورات و آیینی و دینی هندوان را نیز شامل می‌شود و گاهی سرگرم‌کننده، عاشقانه و هولناک روایت می‌شود. در مجموع حکایت از جامعه قرون وسطی در تاریخ کهن کشمیر هند

از داستان مها بهارت گرفته تا سلطنت شاه جی سینگ که به دوران سخت در ریزش اخلاقیات بوده- است، می‌پردازد.

پنزر بر این باور است که «کتها سریت ساگر» از قدیمی‌ترین داستان‌های موجود جهان به شمار می‌رود. این اثر از ترکیب و تلفیق دو فرهنگ آریایی و دراوری و از منبع اصیل اساطیر و فلسفه و تفکر و ذهن هندی تشکیل شده‌است.

ترجمه‌های کتها سریت ساگر

کتها سریت ساگر سه کتاب اول پنچتنتر با ترکیب جدید و اسلوب خاص خود است و این سه کتاب در دوره سوامی دیو از ترجمه پهلوی به جای مانده‌است (عباسی، خالقداد، ص ۱۳۷۵:۷).

اولین ترجمه انگلیسی این اثر توسط سی.اچ تونی (۱۸۳۷-۱۹۲۲) تحت عنوان «دریای داستان‌ها» به نگارش درآمد. بعدها به کوشش ان ام پنزر به همان ترجمه انگلیسی بار دوم با مقدمه و تعلیقات و توضیحات بیش‌تر به چاپ رسید، پس از آن سر ریچارد کارمک تمپل نسخه پنزر را با پیشگفتار خود چاپ کرد. البته این چاپ با تجدید نظر و نظر ثانی در ده جلد در سال ۱۹۲۳م به چاپ رسید. این اثر با همکاری دولت هندوستان و سازمان آموزشی علمی فرهنگی ملل متحد در زمره مجموعه آثار بزرگ مهم جهان قرار گرفت و در سال ۱۹۶۶م در هند به چاپ جدید رسید.

علاوه بر این چاپ‌ها یک ترجمه سنسکریت در زبان نیپالی به نام «برهت کتها اشلوک سنگره Brhat katha lokasangraha (خلاصه اشعار برهت کتها) موجود است. این ترجمه به توسط بودها سوامی در قرن هشتم یا نهم میلادی به وجود آمد و در سال ۱۸۹۳ میلادی در نپال کشف شد. نسخه خطی ناقص این ترجمه شامل ۲۸ بند و ۴۵۳۹ قطعه است. البته تخمین زده شده است که اصل آن مشتمل بر ۲۵۰۰۰ قطعه شعر بوده‌است. گفته می‌شود این ترجمه با دو ترجمه کشمیری دیگر اختلاف دارد. داس گوپتا در مورد اهمیت ترجمه نیپالی و تحلیل و تجزیه اختلافات میان این ترجمه و ترجمه کشمیری می‌گوید محققان در ابتدا بر این باور بودند که ترجمه کشمیری از اصل پراکریت (زبان عامه یا هندی) گرفته شده‌است، اما اکنون این باور رد شده‌است و به دلیل عدم دسترسی به اصل متن هر سه ترجمه از خصوصیت‌های خاص خود برخوردار است. تلخص کشمندر بسیار شتاب‌زده، پیچیده و ملال‌آور است، البته در برخی موارد قطعه‌هایی زیبا و بلیغ شعری در ترجمه هویداست. ترجمه «سوامی دیو» به طرز عامیانه داستاهای ساده است و عاری از لطافت و ملال‌آور است، علاوه بر این سه ترجمه دیگری نیز موجود است که هیچ‌گاه مورد مطالعه واقعی قرار نگرفته است. A history of Sanskrit literature vol and 3 p 349. 96-100. ترجمه نیپالی به اصل نزدیک‌تر است، اما کتها سریت ساگر از همه بهتر شناخته می‌شود

سلطان زین‌العابدین ملقب به پادشاه کبیر در سال ۸۲۳ ه. ق. ۱۴۲۰ در کشمیر با تاسیس اولین مرکز ترجمه در کشمیر به ترجمه و چاپ کتب‌های زبان سنسکریت به فارسی و آثار فاخر ادب فارسی به زبان سنسکریت می‌پردازد. چنانچه ملا احمد شاعر دربار سلطان کشمیر مهابهارتا و دسوتر و راج ترنگنی (مجموعه کتاب تاریخ پادشاهان کشمیر از مهابهارتا، تا سلطنت جی سینگ شاه) را به زبان

فارسی ترجمه کرد شریور (Srivaral) کار برگرداندن یوسف و زلیخای جامی را در زمان وی به زبان سنسکریت و این ترجمه در سال ۱۵۰۵ تحت عنوان کتھا کوتکا Katha kautuka به عهده گرفت. خدمات علمی و فرهنگی اکبر شاه و سلطان زین‌العابدین در کشمیر بر تاریخ و تمدن هند پوشیده نیست، اما بنا بر مستندات تاریخی هیچ‌یک از محققان از ترجمه کتھا سریت ساگر که اکنون نیز اثری از اصل آن موجود نیست ذکری نکرده‌اند. گفته می‌شود ملا احمد آن را تحت عنوان بحرالاسمار به فارسی ترجمه کرد، اما به علت پیچیده بودن ترجمه و به کار بردن لغات ثقیل عربی به دستور اکبر شاه توسط مصطفی خالقداد عباسی تحت عنوان دریای اسمار ترجمه شد. اگرچه عباسی ترجمه آن اثر را به زبان فارسی قدیم غیرمتعارف ترجمه می‌کند، اما کار تکمیل و تنظیم ترجمه زبان فارسی متعارف به ملا عبدالقادر بدایونی مؤلف کتاب منتخب‌التواریخ نیز واگذار می‌شود. وی با تشویق و ترغیب اکبر شاه پنچاکھیانه Panchakhya را که پنچتنترای جینی بود به زبان فارسی ترجمه کرد. همچنین به دستور جهانگیر شاه کتاب «الملل و النحل» محمد شهرستانی را تحت عنوان «توضیح الملل» به فارسی برگرداند.

بر اساس اطلاعات فهرست‌نویسی در بریتانیا نام کامل مترجم کتھا سریت ساگر مصطفی‌بن خالقداد الهاشمی است. او به سبب تبحر در ترجمه صحیح و ساده و روان از زبان سنسکریت در دوره اکبر شاه به دستور جهانگیر شاه مأمور ترجمه این اثر نیز بوده‌است. مؤلف فهرست اندیا آفس نام کامل وی را مصطفی‌بن خالقداد الهاشمی العباسی نوشته‌است (ج، ۱، ص، ۱۲۹) اما در جایی دیگر نام وی را مصطفی‌بن شیخ خالقداد العباسی یاد کرده است (ج، دوم، ص، ۷۳۲).

کتاب دریای اسمار ترجمه کتھا سریت ساگرکه توسط خالقداد عباسی به زبان فارسی قدیم برگردانده شده‌است در سال ۱۹۷۷م برابر با ۱۳۷۵ به مناسبت پنجاهمین سالگرد استقلال هند و هیجدهمین سالگرد شکوهمند انقلاب اسلامی ایران توسط محققان زبان فارسی پروفیسور تارا چند و سید امیر حسن عابدی تصحیح و با همکاری رایزن فرهنگی سفارت جمهوری اسلامی ایران در دهلی نو و دانشگاه علیگره و مرکز تحقیقات ربان فارسی به چاپ رسیده‌است. اما این تصحیح نیز جای کار بسیار دارد و برای متعارف شدن زبان معیار فارسی راهی بس طولانی.

ابتدای کتاب به زبان فارسی قدیم حمد و ثنای خداوند سبحان آغاز می‌شود در این نثر از سر تواضع برای الکن بودن انسان از تعریف و تمجید شان باری‌تعالی شعر فارسی آورده شده‌است:

هزار بار بشستم دهن به مشک و گلاب هنوز بردن نامش سزا نمی بینم (ص، ۴، ۱۳۷۵)

شعر اصلی این‌گونه است:

هزار مرتبه شستم دهان به مشک و گلاب هنوز نام تو بردن کمال بی‌ادبی است

این شعر در منقبت مولای متقیان حضرت علی (ع) سروده شده‌است.

مجموعه کتاب دریای اسمار تصحیح شده توسط دکتر تارا چند و دکتر سید امیر حسن عابدی شامل ۶۰۴ صفحه است. از ابتدا تا انتهای صفحه ۵۹۰ کتاب ۹۷ بیت از آثار مختلف شاعران فاخر ایران - زمین همچون: حافظ، بوستان و گلستان سعدی خواجه نظامی گنجوی، جامی، فردوسی، هلالی جغتایی،

اوحدی مراغه‌ای، ظهیر فاریابی استفاده شده‌است، اما در تصحیح حاضر نام هیچ یک از شاعران یاد شده در کنار ابیات به چشم نمی‌خورد و گاه اشعار با غلط‌های بسیار و حتی با الفاظ و مفهومی دیگر در لابه‌لای حکایات به چشم می‌خورد. افسوس که اشاره به تمامی اشعار در مجال این مقاله نمی‌گنجد، اما برای اثبات این امر به ذکر مثال‌هایی می‌بایست پرداخته‌شود. در بخش ابتدای کتاب یا حمدنامه چند بیت آورده شده‌است. بدون ذکر نام شاعر که البته این اشعار متعلق به هفت اورنگ جامی -خرندنامه اسکندری است.

نمونه کلام:

نمودار هستیت بالا و پست تویی هست هستی ده هر چه هست

نگویم بلندی و پسی تویی ولی دانت هر چه هستی تویی

شعر صحیح از هفت اورنگ جامی -خرندنامه اسکندری این گونه است.

نه تنها بلندی و پستی تویی که هستی ده هست و هستی تویی

در بخش کتبا پتا، موج سوم، ص، ۲۳ شعری بدون نام شاعر این گونه آمده‌است:

جزای حسن عمل بین که با بدی زمان چگونه دوست کند دشمنان جانی را

این شعر از ظهیر فاریابی است و نمونه صحیح آن از این قرار است:

جزای حسن عمل بین که روزگار هنوز خراب می نکند بارگاه کسری را

و اما نمونه نثر تصحیح شده فارسی نا متعارف در سال ۱۳۷۵ شمسی برابر با ۱۹۹۷ از فصل کتبا پتا موج سوم حکایت دوم، ص، ۲۰.

آورده‌اند که در جوار هردوار معبدیست کنکل نام که فیل ایراوت قله اشی نیر شکسته دریای گنگ را از آنجا گذرانیده بان ناحیه فرود آورده‌است. و برهمنی با زن خود از دکن به آن مقام آمده قرار گرفته به عبادت و ریاضت مشغول شد و او را سه پسر به وجود آمد و بعد از چند گاه برهمن و زنش از عالم رفتند و آن سه پسر از برای کسب کمال و افروختن دانش به شهر راجگر که در نواحی بهار است رفته تحصیل علوم نمودند. و.....

در لابه‌لای حکایت مترجم (خالقداد عباسی) از حکایت پنجم گلستان سعدی باب اول در سیرت پادشاهی این قطعه را آورده‌است.

نگر آن بی حمیت را که هرگز نخواهد دید روی نیکبختی

تن آسانی گزیندخویشتن را زن و فرزند بگزارد بسختی

هر حکایت با این سبک از زبان آورده شده‌است و اشعار بدون منبع و مأخذ و گاهی با اشکالات املائی و تغییر موضوعی و ماهیتی شعر در تصحیح اخیر رها شده‌است.

نتیجه

ترجمه‌های تصحیح شده متون کهن سانسکریت که به زبان فارسی در هندوستان پژوهش و بازبینی شده‌است نیازمند تحقیق و تغییر در شیوه ترجمه است و از اخلاقیات ترجمه صحیح این گونه بر می‌آید

که کتاب کتھا سرت ساگر مجدداً بررسی و در شیوه فارسی جدید و متعارف با اعلام و اوانگاری فونتیک برای خوانش صحیح اساطیر یاد شده در متن کتاب پردازد. تصحیح اشعار فاخر فارسی در این کتاب به شیوه بسیار غیر متعارفی در ماهیت، موضوع و مضمون و حتی غلط در شیوه نگارش نیازمند بازبینی دقیق است. در کل کتاب بیش از سی اثر از شاعران فارسی آورده شده است، اما بسیار جای تأسف دارد که توسط عالمان فارسی عصر حاضر هند نیز به زبان و بیان صحیح و متعارف واری نشده است. خواننده فارسی‌دان و فارسی‌زبان امروز دیگر با این سبک از نگارش قطعاً آشنا نیست از این رو می‌بایست در تصحیح اخیر به این موارد و با توجه به اهمیت کتاب حاضر بیش‌تر به تصحیح توجه می‌شده است. از آن‌جا که این اثر از نیک‌خویی و پاکدامنی زنان، صداقت و احترام بر بزرگان ادب و والدین، جنگ خیر و شر و پیروزی و بهروزی خیر بر شر جهل و نادانی و غرور بیجا و به روش داستان‌هایی بر پایه تمثیل برای اثبات حکمت‌های اخلاقی روایت شده است، بنابراین، ارزش بازبینی و تحقیق و تدوین مجدد را خواهد داشت. مؤلف این مقاله یارای تصحیح و بازبینی این اثر سترگ را در آینده نوید خواهد داد.

منابع

۱. بنیون، لارنس (۱۳۸۳). روح انسان در هنر آسیایی، ترجمه محمدحسین آریا، سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
۲. شایگان، داریوش (۱۳۸۱). «بت‌های ذهنی و خاطره ازلی»، تهران: مؤسسه انتشارات امیرکبیر.
۳. عباسی، مصطفی خالقداد (۱۳۷۵). تصحیح دکتر تارا چند و سید امیر حسن عابدی، دانشگاه اسلامی علیگره و رایزنی فرهنگی جمهوری اسلامی ایران، هندوستان دهلی نو.
4. Achari, Varda, 1951. "A History of Sanskrit Literature, Ram Narain Lal publish, d Allahabad India.
5. Winternitz, W, History of Indian Literature Vol :III Traslated from the German with addition by Subhadra Jha. New Delhi , india.
6. Badaoni, Al, 1942, Muntakhabut-Tavarikh. traslated by W. H. Loe. Calcutta, India.
7. Penzer, N. M, 1968, "The Ocean Of Story , being. H. Tawnevs Translation of Somadevas Kathasaritsagara, published , Motilal, Banarasi Dass, New Delhi, India
8. Dasgupta, S, N, 1962, A, History Of Sanskri, Vol, I, Literature, University of Calcutta India.



"The Analytical Criticism of the Persian Translation The Myth of Sanskrit The Old Testament Wisdom of India "Katha,Sarit Sagar"

Farzaneh Azam Lotfi¹

Assistant professor member of the Faculty of Foreign Languages and Foreign Literature of the University of Tehran, Tehran, Iran.

Two Iranian and Indian peoples have been fed and fed up with a tribal, intellectual, and linguistic family, both from a source and a folkloric reservoir. Since the five tantra stories from India have gone to Iran, and thus into the treasure of Iranian literature, has given a special price. Though five tantras are known in the world literature and Iran, but the wisdom tales of Katha Sarit Sagar are waiting for treatment, for the familiarity and remembrance of the great work that is considered as the rich literary treasures of India in the series Māh Bharat and Rāmīnī. The work consists of 700 thousand pieces in the 3rd and 4th centuries, which in the ninth century first came to Persian on the orders of the King Kashmir Sultan Zain al-Abedin, and was simultaneously completed by Abdul Qadir Badayuni, the well known author of "Selected Al-Tarikh" with additions. Nowadays, despite the fact that this work has been welcomed by the Orientalists and has been published and published by Unesco, except for the great works of the world, but this valuable work, which is in the form of Kalileh and Demneh, has not yet been available to the Persian speakers Indian folklore has published this work in more unusual Persian language, although 1977 is corrected but still remain unfamiliar. In this research, the analytical review of the translation of this work and the features of wisdom and its importance are discussed.

Keywords: Katha Sarit Sagar, Bahat Katha, Baharala Samar, Asmar Sea, Wave and Creek, Unusual Persian Translation, Cretan Review and Analysis, Sarit Sagar.

¹ E-mail: hamid.askari.r@gmail.com



نقد در بستر برنامه‌درسی

پروین صمدی^۱

عضو هیأت علمی دانشگاه الزهراء(س)

ایران

نقد تربیتی می‌تواند همانند نقد هنری باشد، همان‌طور که منتقدان هنری با استفاده از چارچوب‌ها و تجربیات معین، به نقد آثار هنری دست می‌زنند، منتقد تربیتی هم می‌تواند پدیده‌های تربیتی و مسائل برنامه‌درسی را مورد انتقاد قرار دهد. نقد تربیتی مبتنی بر خبرگی آموزشی و انتقاد تربیتی است. خبرگی در واقع نوعی عمل خصوصی و شخصی درک کردن است. هنگامی که فرد خبره در کسوت منتقد در می‌آید. این عمل (درک) شخص را به شکل قابل فهم برای عموم بیان می‌کند. در این معنا، نقد عبارت است از بازسازی آن تجربه‌ای که منتقد داشته‌است در قالب یک نوشتار انتقادی بیان می‌شود. نتایج نشان می‌دهد که نقد تربیتی که مبتنی بر خبرگی و انتقاد باشد، می‌تواند بسیاری از کیفیت‌های ناآشکار و در عین حال ارزشمند تربیتی را آشکار سازد.

واژه‌های کلیدی: نقد، نقد تربیتی، برنامه‌درسی.

^۱ p.samadi2013@yahoo.com

مقدمه

نقد به معنی «جدا کردن سره از ناسره»، «دینار و درهم»، «تمییز دادن خوب از بد»، «آشکار کردن محسنات و معایب سخن» (فرهنگ معین) و شرح محاسن و معایب شعر یا مقاله یا کتاب یا سنجش اثر ادبی یا هنری بر معیار علمی ثبت شده (به نقل از اکرمی، ۱۳۸۶) است. نقد تاریخی‌های طولانی دارد و از دیرباز ذهن بشر را به خود جلب کرده‌است و امروزه در معنای وسیله‌ای برای افشا و علنی کردن ارزش کیفیت‌های ناآشکار پدیده‌های آموزشی در قالب یک نوشتار انتقادی (بارون، ۱۳۸۷) یا شناخت آگاهانه آثار ادبی یا سنجش و ارزیابی اندیشه‌ها و برداشت‌ها (موسوی، ۱۳۸۶ ص ۶) و کاربردهای متعددی در محافل علمی دارد.

بحثی که در این مقاله در پی آن هستیم این کیفیت‌های ناآشکار در پدیده‌های آموزشی چه چیزهای هستند و چگونه می‌توانیم با نقد تربیتی (آموزشی) این کیفیت‌ها شناخت و در جهت تقویت و توانمندی نظام آموزشی از آنها استفاده کرد؟

اگر تعلیم و تربیت (یا مطالعات برنامه‌درسی) را نمی‌توان به وضوح یک حوزه علمی دانست که دارای قوانین خاص خود است، آنگاه می‌توان پذیرفت که این حوزه می‌تواند از جنس هنر تلقی شود؛ یعنی مجموعه‌ای از اقدامات عملی که مبتنی بر قضاوت فردی و تصمیمات موقعیتی ناوابسته به نظم از پیش تعیین شده‌است. تعلیم و تربیت در کلاس‌های درس به گونه‌هایی اتفاق می‌افتد که نمی‌توان به طور کامل آن را پیش‌بینی کرد؛ زیرا متکی به متغیرهای بسیاری است که مریبان نمی‌تواند آنها را کاملاً کنترل کنند- متغیرهایی همچون تغذیه کودکان و این‌که آیا در منزل به کتاب‌های متعدد دسترسی دارند یا خیر. با توجه به این‌که بسیاری از تصمیمات فرایند یاددهی - یادگیری باید به صورت آنی اتخاذ شوند و منعکس‌کننده حساسیت‌ها و منش‌های معلمان باشند، تلاش‌های ناظر به نظامند کردن متغیرها در تعلیم و تربیت با محدودیت‌هایی مواجه است که ریشه در این عوامل غیرقابل کنترل دارد (مهرمحمدی، ۱۳۹۲).

بسیاری از نظریه‌پردازان از جمله آیزنر (۱۹۷۲)، ولنس (۱۹۷۷) و بارون (۱۹۸۰) اعتقاد دارند موقعیت کلاس درس، یک لحظه تدریس، مجموعه‌ای منابع آموزشی به منزله حادثه منحصر به فرد و تکرارناپذیر هستند که با کارهای هنری شباهت دارند.

شاید معروف‌ترین تعریف ارائه شده از اهمیت و جایگاه هنر و برداشت زیباشناختی در برنامه‌درسی و تدریس متعلق به الیوت آیزنر است. اهمیت و جایگاه برداشت‌های آیزنر از هنر و درک زیباشناختی باعث پرداختن به درک هنری در پژوهش‌های اجتماعی، تقویت توجه به زیباشناختی در مدارس، و نقش هنر در نظریه و عمل تربیتی شده‌است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲).

آیزنر (۱۹۹۴) به دنبال آن است که کیفیت‌های زیباشناختی را که در هنر وجود دارد، به مسائل برنامه‌درسی تعمیم دهد همچنین ولنس (۱۹۷۷) اعتقاد دارد که برنامه‌درسی به دلایل ذیل یک محصول هنری همانند یک اثر هنری است.

۱. برنامه‌درسی و اثر هنری هر دو محصول ساخت و ساز انسانی هستند؛ یعنی هر دو مصنوع‌اند.

۲. برنامه‌درسی و اثر هنری هر دو وسیله برای برقراری ارتباط میان سازندگان (برنامه‌ریزی درسی یا هنرمند) و یک مخاطب مشخص (دانش آموزان یا بازدیدکنندگان از موزه) هستند.
 ۳. برنامه‌درسی و اثر هنری هر دو معرف بازآفرینی یا تبدیل دانش سازندگان در قالبی هستند که برای مخاطب قابل درک و فهم باشد.
 ۴. برنامه‌درسی و اثر هنری هر دو محصول یک فرایند حل مسئله هستند.
 ۵. برنامه‌درسی و اثر هنری هر دو سایه‌قرار گرفتن در معرض مخاطب معنا و مفهوم می‌یابند.
 ۶. برنامه‌درسی و اثر هنری هر دو تجارب مخاطب حد می‌زند و برای آن مرز یا چهارچوب تعریف می‌کنند. هر دو به ارائه‌منتخبی از مجموعه تجارب ممکن در یک قلمرو مبادرت می‌کنند و آن را به گونه‌ای سازماندهی می‌کنند که به ادراکات مخاطب ساختار خاصی می‌بخشد. هر دو در این جهت متعمدانه عمل می‌کنند.
 ۷. برنامه‌درسی و اثر هنری هر دو زمانی که در جلب توجه مخاطب توفیق می‌یابند، می‌توانند واکنش‌های شدیدی را برانگیزد. معمولاً با هیچ یک از این دو برخورد خنثی نمی‌شود.
 ۸. برنامه‌درسی و اثر هنری هر دو می‌توانند در چارچوب یک سنت از نظر تاریخ و تغییر سبک قرار گیرند؛ هر دو در جریان مستمر تحول سبک و شکل‌گیری یک سنت شریک‌اند. هر برنامه‌درسی یا هر اثر هنری می‌تواند، مقدمه‌ای برای چیزی مدرن تر یا نوآورانه‌تر باشد که در پی آن می‌آید.
 ۹. برنامه‌درسی و اثر هر دو به استقبال نقد و ارزیابی می‌روند. (مهر محمدی، ۱۳۹۲).
- هدف این تعمیم آن است که نشان دهد همان‌طوری که کار هنری واکنش در ما ایجاد می‌کند و این واکنش‌های در کار هنری باعث می‌شود که نگاه عادی خود را کنار گذاشته و شیوه‌های مرسوم ارزش‌گذاری عملی به محیط پیرامون خود بنگریم. فرصتی که اجازه می‌دهد با دیدن چیزها از منظری تازه، شگفت‌زده یا سرگرم شویم. در این‌گونه مواقع معمولاً واکنش، از کیفیت «آها» برخوردار است؛ کیفیت بصیرت یا دریافت غیرمنتظره‌ای که همراه با لذت فراوان بوده، به طور ذاتی ارضا کننده است. مهم‌تر از همه این‌که واکنش هنری خزانه‌ای از تصاویر، خاطرات و کیفیت‌های خوشایند را برای ما فراهم می‌سازد که گاه به گاه به آنها تکیه می‌کنیم. این واکنش‌ها آینده را جهت و شکل می‌دهد. در نظام تعلیم و تربیت هم ما با این واکنش‌های مختلف نسبت به کتب درسی، کلاس درس، معلم و ... روبرو هستیم ما می‌توانیم واکنش‌های خود را همانند واکنش‌های هنری جهت و شکل دهیم. در صورتی ما می‌توانیم این واکنش‌ها را جهت دهیم که مبتنی بر کیفیت‌های تجربه‌شدنی که قضاوت‌ها ما را تحت تأثیر قرار می‌دهند.
- در مجموعه این واکنش‌های (هنری یا آموزشی) باعث می‌شوند تا منظری تازه به کار هنری یا برنامه‌درسی توجه شود. واکنش افراد نسبت به این کیفیت‌ها تحت تأثیر آموزش‌های قبلی و همچنین تجارب آنان متفاوت هستند.

همان‌طور که اشکال هنر در بستر سنت نقد ویژه خود رشد و نمو کرده‌اند و باعث رشد و گسترش خزانه مرجع‌ها، واژگان، مقایسه‌ها و بقیه ابزارهایی که در دسترس منتقدان در یک قلمرو هنری خاص بوده‌است، شده‌است. برنامه‌درسی هم می‌تواند دارای چنین بستری باشد.

انتقاد به فرایند قادر ساختن دیگران به دیدن آن ویژگی‌ها و کیفیت‌هایی هنری که خبره قادر به درک آن است، اشاره می‌کند. بنابراین انتقاد جنبه اجتماعی و فاش کردن ادراکات خبره برای دیگران است. آیزنر می‌گوید:

«انتقاد، هنر آشکار کردن ویژگی‌ها و خصوصیات دربارهٔ حوادث یا اشیاء است که خبره درک می‌کند. نقد اجتماعی خبرگی است. می‌توان فردی را یافت که خبره باشد، بدون آن که مهارت‌های نقد را دارا باشد. اما نمی‌توان بدون دارا بودن مهارت‌های خبرگی منتقد بود» (آیزنر، ۱۹۸۵، ص ۲۲۳).

با توجه به شباهت بین هنر و برنامه‌درسی آیزنر و ولنس سعی کرده‌اند تا نقد هنری وارد عرصه برنامه‌درسی کنند. آنان نقد هنری هم به عنوان الگویی برای ارزشیابی و هم به نوع شکلی از پژوهش وارد عرصه برنامه‌درسی کردند.

نقد به عنوان شکلی از پژوهش

نقادی تربیتی به عنوان یکی از اشکال پژوهش کیفی برای نخستین‌بار الیوت آیزنر (۱۹۷۶) در مجله تربیت زیست‌شناختی به معرفی آن پرداخت و با فاصله اندکی دانشجویانش آن را برای مطالعه پدیده‌های برنامه‌درسی به کار بردند (به عنوان مثال، مک کاجن، ۱۹۷۶). این شکل از نقد تحت عنوان پژوهش زیباشناسی وارد عرصه برنامه‌درسی شده‌است.

این روش بر دو عنصر اساسی خبرگی و نقادی مبتنی است. در حالی که مفهوم خبرگی به توانمندی درک کیفیت‌های ناآشکار و مهم پدیده‌های تربیتی اشاره دارد، نقادی ابزار یا وسیله آشکار یا افشا ساختن درکی است که سبب خبرگی به دست آمده‌است که برای درک کیفیت‌های ناآشکار و مبهم ضروری است، اما در وهله دوم نیازمند توانمندی ترسیم تصویری هنرمندانه از جنبه‌های تجربه شده با بهره‌گیری از اشکال گوناگون بازنمایی است. از این‌رو، نقد معتبر نیازمند توانایی بهره‌مندی از قدرت خبرگی است، اما خبرگی ضرورتاً مستلزم توانمندی بهره‌گیری از نیروی نقد نیست. به بیانی ساده‌تر، بدون برخورداری از مهارت‌های نقد می‌توان خبره بود، اما نقد بدون برخورداری از مهارت‌های خبرگی بی‌معناست (آیزنر، ۱۹۹۴). برخورداری پژوهشگر از ویژگی‌های خبرگی و نقادی را به میزان زیادی برای پژوهش زیباشناسی ضرورت دارد (نوری، ۱۳۹۳).

به اعتقاد آیزنر (۱۹۹۴) هر کس که با مدرسه و نظام مدرسه‌ای آشنا باشد تا حدودی می‌تواند یک خبره تربیتی به شمار آید و از این‌رو می‌تواند خود را به جایگاه یک نقاد تربیتی ارتقا دهد. (نوری و فارسی، ۱۳۹۵).

نقد به عنوان یک الگوی ارزشیابی

ارزشیابی برنامه‌درسی از منظر آیزنر پیوند تنگاتنگ با جهت‌گیری ارزشی یا ایدئولوژی برنامه‌درسی دارد. از نظر آیزنر (۱۹۹۱) ارزشیابی فرایندی است که به واسطه آن به داروری ارزشی دربارهٔ یک پدیده،

موقعیت یا رخداد پرداخته می‌شود. او به اقتباس از دیویی معتقد است که هر نوع یادگیری ضرورتاً تربیتی قلمداد نمی‌شود؛ به اعتقاد او این ایدئولوژی (نظریه هنجاری) برنامه‌داری است که برخی از اشکال یادگیری را «تربیتی» می‌پندارد و برخی را در دسته «غیر تربیتی» و حتی «ضد تربیتی» قرار می‌دهد (آیزنر، ۱۹۹۴). او به عنوان یکی از مدافعان سرسخت ایدئولوژی کثرت‌شناختی معتقد است که «شیوه‌های فهم جهان متعدد و چندگانه هستند و هر یک از این شیوه‌ها نقش و جایگاهی خاصی دارد که منحصر به آن است. در همین چارچوب، آیزنر به یک تلقی واحد از ارزشیابی به عنوان ابزاری برای تعیین میزان تحقق اهداف از پیش تعیین شده صرفاً با استفاده از آزمون استاندارد به شدت انتقاد می‌کند. او به پیروی از نظریه کثرت‌گرایی شناختی، سودمندی فنون کمی ارزشیابی را مورد انکار قرار نمی‌دهد، اما حاکمیت مطلق آنها بر ارزشیابی برنامه‌داری معرفی می‌کند که مشابه آن توسط هنرمندان در نقد فعالیت‌های هنری به کار گرفته می‌شود. به همین خاطر، الگوی بدیل آیزنر به عنوان «الگوی خبرگی و نقد تربیتی» یکی از اشکال سه‌گانه «پژوهش مبتنی بر هنرها» قلمداد می‌شود (بارون و آیزنر، ۲۰۰۶).

آیزنر (۱۹۹۴) با حمایت از مبانی هنری دانش تربیت ابراز نگرانی می‌کند که از پژوهش مبتنی بر هنرها، به ندرت به عنوان یک رویکرد یا روش بدیل برای تفسیر و ارزشیابی فعالیت‌های تربیتی استفاده می‌شود.

آیزنر دلیل عدم توجه به نوع پژوهش را آشنایی محدود و ناکافی مربیان و پژوهشگران تربیتی با اشکال و گونه‌های متعدد پژوهش و در عین حال حاکمیت مطلق و تلقی از روش‌های کمی و به‌ویژه روش‌های آزمایشی به عنوان معتبرترین روش پژوهش تربیتی، گرایش به سوی مطالعه هنرمندانه پدیده‌ها و مسائل تربیتی را محدود ساخته‌است. این در حالی است که با استفاده از روش‌های هنری مانند نقد تربیتی می‌توان بسیاری از کیفیت‌های ناآشکار و در عین حال ارزشمند تربیتی را شناسایی و آشکار ساخت.

در مجموع می‌توان بیان کرد که آیزنر از نقد هنری در قالب پژوهش به نقد به عنوان یک الگوی ارزشیابی رسیده‌است. در هر دو مورد (پژوهش و ارزشیابی) مفاهیم خبرگی و نقد که با هنر مربوط هستند (یوکسیل، ۲۰۱۰) به توانمندی‌های ارزشیاب یا پژوهشگر برنامه‌داری در درک و افشای کیفیت‌های ظریف، ناآشکار و مبهم پدیده تربیتی کمک می‌کند.

خبرگی آموزشی: در قلمرو هنرهای زیبا، به کسی خبره گفته می‌شود که توانایی درک وی از طریق تجربیات وسیعی که در ارتباط با شیوه‌های مختلف بیان هنری و محصولات آن دارد، پرورش یافته باشد. برغم آیزنر این خبرگی در هنرهای زیبا، به قلمروهای ملموس‌تری نظیر ورزش و سایر مسائل اجتماعی نیز گسترش یافته‌است که در تعلیم و تربیت یکی از آنهاست. در قلمرو تعلیم و تربیت کسی می‌تواند خبرگی لازم را به‌دست آورد که نسبت به مسائل و موضوعات برنامه‌ریزی درسی و تعلیم و تربیت حساس باشد. این امر از یک سو مستلزم توجه به مسائل برنامه‌داری و پدیده‌های تربیتی دقیق است و از سوی دیگر جنبه‌هایی که در سایر موضوعات وجود دارد، مقایسه کند، این شیوه برخورد سبب

می‌شود، قوه تمیز و تشخیص وی پالایش و توسعه یافته و به مجموعه‌ای از عقاید و ایده‌ها دست یابد و به‌وسیله آن بتواند آنچه را که می‌بیند و درک می‌کند، در قالب یک طرح و متن قابل فهم و درک قرار دهد (نوری و فارسی، ۱۳۹۵).

انتقاد تربیتی: مجموعه فعالیت‌هایی که یک فرد خبره در زمینه مسائل تربیتی انجام می‌دهد، عموماً فردی و شخصی است به‌نحوی که برای دیگران قابل فهم نیست. با این حال ضروری است که آنچه را درک کرده، برای سایرین بیان کند. به این ترتیب هنر بیان کردن آنچه را که یک فرد خبره در مسائل تعلیم و تربیت درک می‌کند را انتقاد تربیتی گویند. در مقالات انتقادی، منتقدان تربیتی دو شیوه بیان را به کار می‌گیرند. اولین شیوه بیان اصطلاحاً شیوه استعاری نامیده می‌شود. در این شیوه منتقد بر آن است تا آنچه را که از بررسی موشکافانه مسائل برنامه‌درسی و تعلیم و تربیت درک کرده‌است، با زبانی هنرمندانه، ادبی، تشبیهی و مهیج برای دیگران بیان کند. در موارد دیگر، منتقد از یک شیوه بیان صریح رک و واضح استفاده می‌کند. معمولاً در نقد تربیتی، از ترکیبی از این دو شیوه استفاده می‌شود و آنچه که کیفیت و ترکیب شیوه بیان را در یک مقاله انتقادی تعیین می‌کند عبارتند از این که مخاطبان مورد نظر چه ویژگی‌هایی دارند و فرد منتقد از چه ذوق، استعداد و تمایلاتی برخوردار است. (نوری و فارسی، ۱۳۹۵).

در حالی که مفهوم خبرگی به توانمندی درک کیفیت‌های ناآشکار و مهم پدیده‌های تربیتی اشاره دارد، نقادی ابزار یا وسیله آشکار یا افشا ساختن درکی است که سبب خبرگی به دست آمده‌است که برای درک کیفیت‌های ناآشکار و مبهم ضروری است، اما در وهله دوم نیازمند توانمندی ترسیم تصویری هنرمندانه از جنبه‌های تجربه شده با بهره‌گیری از اشکال گوناگون بازنمایی است. از این‌رو، نقد معتبر نیازمند توانایی بهره‌مندی از قدرت خبرگی است، اما خبرگی ضرورتاً مستلزم توانمندی بهره‌گیری از نیروی نقد نیست. به بیانی ساده‌تر، بدون برخورداری از مهارت‌های نقد می‌توان خبره بود، اما نقد بدون برخورداری از مهارت‌های خبرگی بی‌معناست (آیزنر، ۱۹۹۴).

ابعاد ساختاری در انتقاد آموزشی

برای انتقاد آموزشی سه بعد اساسی شناسایی شده‌است که عبارتند از:

توصیفی، تفسیری و ارزشیابی

این ابعاد اساساً برای تجزیه و تحلیل مناسب هستند و هر بعد با شیوه بیان خاصی مناسب و مربوط است: توصیف، منقد سعی می‌کند ویژگی‌ها و خصوصیات برجسته مسائل و حوادث تربیتی یا برنامه‌ریزی درسی را به تصویر بکشد.

در اینجا وظیفه اساسی منتقد آن است که ادراکات خوانندگان نقد را به‌نحوی تغییر دهد یا بازسازی کند که بتوانند جنبه‌های مختلف مسائل یا موضوعات را تجربه کنند و آن زمینه‌هایی را که سایرین از آن غفلت کرده‌اند، درک کنند و ببینند. معمولاً توصیف با استفاده از شیوه بیان استعاری به بهترین نحو انجام می‌شود.

در تفسیر، منتقد سعی می‌کند آنچه را که در مرحله توصیف بیان کرده، معنی‌دار سازد. برای این منظور به شرح و بسط زیاد مسئله می‌پردازد. معمولاً سعی می‌شود ساختاری اساسی و عمیق موضوعات و پدیده‌های تربیتی روشن شود و در نتیجه با مربوط کردن آن به برخی از زمینه‌ها و مسائل ویژه اجتماعی، مسئله را تفسیر کند. در مرحله ارزشیابی وظیفه منتقد آن است که بر حسب ملاک‌های تربیتی ویژه‌ای که پذیرفته‌است، به ارزشیابی صریح جنبه‌های مورد نظر بپردازد (نوری، ۱۳۹۳).

همچنین در زمینه نقادی آموزشی یا کاوشگری انتقادی، ویلیز و مک کاجم نیز مراحل را معرفی کرده‌اند. مراحل نقادی آموزشی از نظر ویلیز (۱۳۸۷) دربرگیرنده مشاهده، توصیف، تفسیر و ارزیابی و از نظر مک کاجم (نقل شده در بارون، ۱۳۸۷) شامل توصیف، تفسیر و ارزیابی است. توصیف یعنی به تصویر کشیدن کیفیت‌های موجود در برنامه درسی، حقایق اساسی و مهم آن و همچنین زمینه وسیع‌تری که برنامه در آن قرار دارد (ویلیز، ۱۳۸۷، بارون، ۱۳۸۷). تفسیر یعنی نسبت دادن معانی به موقعیت. معانی که می‌توانند از درون یا بیرون برنامه درسی حاصل شوند. البته این گام از نقادی آموزشی نیازمند در نظر گرفتن معیارهایی برای نقد است. معیارهایی که می‌تواند بر اساس یک بافت تاریخی، نظریه‌های مختلف علمی، و غیره تدوین شوند. ارزیابی نیز شامل اظهار نظر درباره شایستگی و ارزش کل موقعیت یا اجزای آن است (حسینی و همکاران، ۱۳۹۴).

فرایند انتقاد تربیتی

منتقدان بندرت جریانی را در نقد در پیش می‌گیرند که از مجموعه‌ای از فرضیه‌هایی که باید آزمون شود یا سؤالات از پیش تعیین شده‌ای که باید پاسخ داده شود، تشکیل شده باشد. علاوه بر این آنها از روش‌های پژوهش دقیق و خاصی نیز پیروی نمی‌کنند (فتحی واجارگاه، ۱۳۹۰).

مراحل آن:

هنگامی که منتقد آموزشی برای اولین بار پدیده‌های مورد نظر مواجه می‌شود، ابهاماتی وجود دارد، برای مثال کیفیت مسائل و موضوعات هنوز دارای یک ساختار و الگوی مشخص و کلی نیست. در مرحله دوم روابط بین پدیده‌های مختلف به تدریج توسط منتقد درک می‌شود و یک الگو و ساختار کلی به‌طور آزمایشی تدوین می‌شود. در مرحله سوم این ساختار روشن‌تر می‌شود، به نحوی که منتقد می‌تواند به وسیله آن پدیده‌های مختلفی که وی را احاطه کرده‌اند، به نظم در آورد. در مرحله چهارم ساختار موضوع، جریان پژوهش و نقادی را هدایت می‌کند و در عین حال خود ساختار روشن‌تر می‌شود. در مرحله پنجم زمینه‌ای فراهم می‌شود که نقد به‌طور مناسب و کامل مورد داوری و قضاوت قرار گیرد. مخالفان این روش معتقدند که نقد آموزشی بسیار ذهنی است و یافته‌های آن بسیار مشکوک است، زیرا فاقد یک اساس متدولوژیکی قوی هستند و بیش‌تر تابع نظرات و دیدگاه‌های فرد منتقد است. در نقطه مقابل، طرفداران این روش معتقدند که قضاوت‌های ارزشی در تمامی اشکال پژوهش و ارزشیابی وجود دارند (فتحی واجارگاه، ۱۳۹۰، ۲۲۸-۲۳۰).

نتیجه‌گیری

نقد تربیتی الگویی است که برای ارزشیابی همه پدیده‌های برنامه‌درسی در موقعیت‌های مختلف قابل کاربرد است. تصمیمات درباره اهداف تربیتی، انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه‌درسی، کیفیت تدریس، کیفیت سنجش، وضعیت معماری مدارس و فضای یادگیری و تعاملات میان دانش‌آموزان و جامعه از جمله عناصری هستند که از طریق تدوین یک ارزشیابی مبتنی بر نقد تربیتی می‌توان هم جنبه‌های صریح و آشکار و هم جنبه‌های ضمنی و مبهم آنها آشکار کرد. نقد تربیتی در صورتی می‌تواند حداکثر اثربخشی را داشته باشد انتقادهای سازنده همه‌جانبه و متوازن باشد، به‌طوری‌که جزئیات و دقایق مؤثر در یک مجموعه از منابع برنامه‌درسی چنانچه در یک بستر کلی‌تر و در ارتباط با جایگاهی که این منابع در کل برنامه‌های درسی یک مدرسه دارند مطرح شود، به شکل شایسته‌ای دریافت کند و مورد داروری قرار دهد.

منابع

۱. اکرمی، سید کاظم (۱۳۸۶). «نقدی بر مقاله «سخنی نو درباره نقد» تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، دو فصلنامه شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی، زمستان ۱۳۸۵ و بهار ۱۳۸۶.
۲. بارون، تی.ای (۱۳۸۷). «نقادی و خبرگی آموزشی»، ترجمه علیرضا کیامنش و محمود مهرمحمدی، برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها. تهران: سمت.
۳. حسینی، سیدمحمدحسین و همکاران (۱۳۹۴). تحلیل انتقادی الگوهای تغییر برنامه درسی. پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال (۱۵). شماره ۴.
۴. فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۹۰). اصول برنامه‌ریزی درسی، ناشر ایران‌زمین.
۵. (۱۳۹۲). برنامه درسی به سوی هویت جدید، تهران: آبیژ.
۶. موسوی، سیدفضل‌الله (۱۳۸۶). «سخنی نو درباره نقد»، دو فصلنامه شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۷. مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها، تهران: سمت.
۸. مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی، تهران: سمت.
۹. نوری، علی (۱۳۹۳). الگوی خبرگی و نقد تربیتی. دانشنامه ایرانی برنامه درسی، مدخل ۶-۷.
۱۰. نوری، علی؛ فارسی، سهیلا (۱۳۹۵). ارزشیابی برنامه درسی هنر دوره ابتدایی به روش خبرگی و نقادی تربیتی، فصلنامه تعلیم و تربیت شماره ۱۲۵.
۱۱. ویلیز، جی (۱۳۸۱). ارزشیابی کیفی، ترجمه علیرضا کیامنش و همکاران، برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد. به نشر.
12. Barone, T. & Eisner, E. W. (2006). Arts-based educational research . In Judith, G., Gregory , C. & Patricia, E. (EDS), Handbook of complementary Methods in Education Research (pp. 93 -107). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
13. Eisner, E. W. (1985). The art of educational evaluation : a personal view. Philadelphia: the falmer press taylor & francis inc.
14. Eisner, Elliot w.(1976). Educational connoisseurship and criticism: Their form and functions in educational evaluation. Journal of aesthetic education. 10 (3/4). 135- 150.
15. Yuksel.I.(2010). How to conduct a qualitative program evaluation in the light of Eisner educational connoisseurship and criticism model. Journal of qualitative inquiry. 1(2).



Criticism in the Curriculum

Parvin Samadi¹

Faculty Member of Al-Zahra University, Iran

Educational criticism can be as an art critique, as critics of art, using certain frameworks and experiences, criticize artwork, the educational critic may also criticize the educational phenomena and curriculum issues. Educational criticism is based on educational competence and educational criticism. Sophistication is actually a private and personal act of perception. When the expert is in the critic's throat. He or She describes the person's perception as understandable to the public. In this sense, criticism is the rebuilding of that critical experience, expressed in the form of a critical writing. The results show that critique of education based on knowledge and criticism can reveal many subtle and yet valuable educational qualities.

Keywords: Critique, Educational Criticism, Curriculum.

¹ E-mail: p.samadi2013@yahoo.com



نقد ادبی و نقش آن در مطالعات فرهنگی

ناهیده کلاشی^۱

عضو هیأت علمی دانشگاه الزهراء (س)، ایران

نقد ادبی، رویکردی میان‌رشته‌ای است که هدف آن، تفسیر و ارزیابی متون است و زمینه‌های خوانش جدیدی از متون آثار ادبی را فراهم می‌کند. در سال‌های اخیر بسیار مورد توجه محققان و نویسندگان قرار گرفته است. مطالعات فرهنگی هم رویکردی جدید در نقد ادبی به‌شمار می‌آید، که مجموعه آثار گوناگونی با جهت‌گیری‌های متفاوت و معطوف به تحلیل انتقادی اشکال و فرایندهای فرهنگی در چارچوب علوم انسانی و علوم اجتماعی را دربر می‌گیرد. میخائیل باختین فیلسوف و متفکر روسی می‌گوید: «متن تنها در ارتباط با متن دیگر زنده است و تنها در نقطه تماس این متن‌هاست که نوری شروع به درخشیدن می‌کند که هم روبرو و هم پشت سر را روشن می‌کند و متن را به گفتمان پیوند می‌دهد.» از همین‌رو در پژوهش حاضر با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی برآن هستیم، با مطالعه نقد ادبی در ادبیات و تکیه بر فرهنگ به نقش و جایگاه آن در مطالعات فرهنگی پرداخته شود.

واژه‌های کلیدی: ادبیات، نقد، نقد ادبی، فرهنگ، مطالعات فرهنگی.

^۱ n.kalashi@alzahra.ac.ir

مقدمه

ادبیات اساسی‌ترین و اصلی‌ترین رکن هنر به شمار می‌رود که سایر رشته‌های هنری را تحت تأثیر قرار می‌دهد. ادبیات با تاریخ پیوند ناگسستنی دارد و از تمدن جدایی‌پذیر نیست، تأثیر تمدن و فرهنگ در آثار ادبی هر قومی به وضوح مشاهده می‌شود. انعکاس حالات، رفتار، آداب و رسوم و سنن ملی هر قوم، طایفه، ملتی در ادبیات آنها، مؤید این گفتار ماست. (علی‌پور، ۱۳۸۰: ۱۳) به عبارت دیگر می‌توان گفت ادبیات، اصلی‌ترین سرچشمه معانی فرهنگی هر ملت است و به عنوان یک گفتمان فراگیر، نشانه‌هایی از کدهای فرهنگی جوامع انسانی را در خود دارد.

بحث و بررسی

مفهوم نقد و نقد ادبی

نقد در لغت: جدا کردن دینار و درهم، سره از ناسره - تمیز دادن خوب از بد - آشکار کردن، جدا کردن و بازشناختن محاسن و معایب سخن نقاد، آنکه درم و دینار، سره را از ناسره جدا کند آنکه خوب و بد را از یکدیگر تمیز دهد. طبعی نقاد و ذهنی وقاد و نظمی سریع و فاطری مطیع داشت. (معین: ۴، ۶-۴۷۸۵).

در زبان انگلیسی واژه *criticism* معادل «انتقاد» و به همین معنا آمده‌است. برای مثال لغت‌نامه یک جلدی آکسفورد در زیر مدخل *criticism* انتقاد را به معنای عیب‌جویی *looking for faults* و آشکار ساختن عیوب *pointing out faults* معرفی کرده‌است. (لغت‌نامه کوچک آکسفورد، ش ۱، ص ۴۵۸).

در زبان روسی در فرهنگ لغت و اسکانیان، در زیر مدخل واژه *критика* انتقاد را به معنای قضاوت منفی *отрицательное суждение* آورده شده‌است. (واسکانیان: ۳۴۹، ۱۳۹۱) اما در فرهنگ اوژگوف سه تا معنا در نظر گرفته شده ۱. انتقاد، بحث و تحلیل چیزی برای ارزیابی و شناسایی نقص ۲. ارزیابی آثار ادبی، موسیقایی، تئاتر و سایر آثار هنری ۳. قضاوت منفی در مورد چیزی به منظور بیان کاستی آن.

در کتاب فرهنگ اصطلاحات ادبی به کوشش اچ. ایبرمز^۱، نقد بدین است گونه تعریف شده است: نقد، اصطلاحی است کلی برای مطالعاتی که موضوع آنها تعریف، طبقه‌بندی، تحلیل، تفسیر و ارزیابی می‌شود. (ایبرمز: ۶۶، ۱۳۸۴) با عنایت به آنچه بیان شد نقد به معنای خرده‌گیری محض نیست؛ بلکه معیار و ابزار سنجش است تا از آن رهگذر سره را از ناسره تشخیص دهد.

نقد ادبی یکی از راه‌های کاوش در فرهنگ است که تمام جلوه‌های فرهنگی اعم از ادبیات عامه و ادبیات رسمی را درخور مطالعه و بررسی می‌داند. منتقد ادبی باید ادبیات شفاهی را به عنوان جلوه‌ای از فرهنگ و رفتارهای فرهنگی موضوع مطالعه و بررسی خود قرار دهند. به تعبیری می‌توان گفت ادبیات با فرهنگ ادغام شده است. بنابراین نقد ادبی هم با هدف گسترده‌تری با نقد فرهنگی انجام می‌شود. برخی

¹ H. Abrams.

از منتقدان معتقدند که وظیفه نقد ادبی یافتن آن معنای پنهانی است که نویسنده با نیتی آگاهانه به صورت پنهان در متن به کار برده است.

فرهنگ و مطالعات فرهنگی

مفهوم فرهنگ دیرزمانی است که در نظریه‌ها و رویکردهای نقد ادبی و هنری جایگاه ویژه‌ای دارد و در این میان شاید نخستین گام‌ها را بتوان به نظریه‌های «مکتب فرانکفورت» نسبت داد؛ توضیح این‌که برای نخستین بار نظریه‌پردازان این مکتب بودند که بار فهم والا و نخبه از «فرهنگ» را، که در قرن نوزدهم بر گفتمان نقد مسلط بود، به دور افکندند و از سیطره فرهنگ به مفهوم عام آن و به ویژه فرهنگ عامه‌پسند سخن به میان آوردند.

پس از این دوره، فرهنگ دریچه وجودی خود را روی رویکردهای گوناگون گشود، مثلاً اندیشمندان روس به طرح نظریه نشانه‌شناسی فرهنگ پرداختند و از طریق نشانه‌شناختی به مقوله متن فرهنگی نزدیک شدند. «متن فرهنگی» همانند فرهنگ به عنوان گونه‌ای (یا شاید تنها گونه) «صورت‌بندی مفاهیم» بر پایه نظام نشانه‌ای ویژه‌ای، تولید و بازتولید می‌شود و دوباره بر پایه نظام نشانه‌ای مشابه یا متفاوتی فهم، خوانش یا مصرف می‌شود. (نجومیان، ۱۳۸۹: ۷).

مطالعات فرهنگی^۱ رویکردی میان‌رشته‌ای است که از پیوند نقد ادبی، جامعه‌شناسی، انسان‌شناسی، تاریخ، فلسفه و ... ترکیب شده و هدفش مطالعه پدیده‌های فرهنگی در جوامع گوناگون است. در این رویکرد، دایره‌ی شمول تحقیقات ادبی به کلیه‌ی جلوه‌های فرهنگ جامعه گسترش داده می‌شود و مصنوعات فرهنگی همچون متنهایی که باید آنها را خواند مورد بررسی قرار می‌گیرند. مطالعات فرهنگی در معنای عام آن به هرگونه مطالعه در حوزه جامعه‌شناسی اطلاق می‌شود، ولی آنچه که در اینجا مدنظر ماست معنای خاص آن است که به معنای روش‌شناسی در تحقیقاتی با رویکرد میان‌رشته‌ای فرهنگی است. حوزه مطالعات فرهنگی هم بسیار گسترده است و تمامی متون فرهنگی، آثار ادبی و ... را شامل می‌شود. منظور از فرهنگ طیف گسترده متون و رفتارهای روزمره است، لذا فرهنگ عامه را هم دربرمی‌گیرد. در واقع مطالعه فرهنگ عامه، بخشی از مطالعات فرهنگی است.

محققان این رشته در پی آن هستند که نشان دهند، چگونه پدیده‌های خاصی به مسائلی از قبیل نژاد، قوم، جنسیت، طبقه اجتماعی و ایدئولوژی ارتباط می‌یابند. از ویژگی‌های مطالعات فرهنگی آن است که نخبه‌گرا نیست و به فرهنگ عامیانه یا به عبارت دیگر به هنجارها و رفتارهای روزمره مردم جامعه‌ای خاص می‌پردازد و سعی می‌کند با تحلیل آن، به ساختارهای کلان فرهنگی در جامعه دست یابد. (<http://www.daneshju.ir>) به عبارت دیگر، پژوهشگران مطالعات فرهنگی و منتقدان ادبی ادبیات عامه یا شفاهی را به عنوان جلوه‌ای از فرهنگ و رفتارهای فرهنگی موضع بررسی خود قرار می‌دهند و قائل به مرزگذاری بین فرهنگ متعالی و فرهنگ عامیانه و محدود کردن حوزه پژوهش‌ها به فرهنگ متعالی نیستند.

^۱ Cultural studies.

نقد ادبی در مطالعات فرهنگی

مطالعات فرهنگی از نقطه نظر بررسی تغییرات فرهنگی و نموده‌های زبانی مرتبط با ترجمه است. امروزه فرهنگ‌ها از طرق مختلف به یکدیگر «ترجمه» می‌شوند و از این راه، بستری جهت حرکت و تغییر در خود ایجاد می‌کنند. طبق نظر کنفورد^۱ ترجمه دیگر، «جایگزینی عناصر زبانشناختی در زبان مقصد» نیست، بلکه فرایندی است که طی آن، دو یا چند فرهنگ با یکدیگر گفتگو می‌کنند. (۲۰۰۷: ۲۸۰، Trivedi).

یکی از مفاهیم به‌کار گرفته در مطالعات فرهنگی درک کارکرد فرهنگ است. در واقع مطالعات فرهنگی از به‌کار بستن تکنیک‌های نقد ادبی در مورد سایر مصالح و مواد فرهنگی به وجود آمده‌است. در این مطالعات، مصنوعات فرهنگی همچون «متن‌هایی» که باید آنها را خواند بررسی می‌شوند، نه همچون اشیائی که باید آنها را شمارش کرد. در مقابل، وقتی ادبیات چون نوع فرهنگ خاصی مورد مطالعه قرار گیرد و آثار ادبی به گفتمان‌های دیگر مرتبط شوند، ممکن است منافعی برای مطالعات ادبی داشته باشد؛ به این ترتیب که دامنه پرسش‌هایی را که آثار ادبی می‌توانند به آنها پاسخ دهند، گسترش می‌دهد و توجه را به این مسئله متمرکز می‌کند که این آثار با چه راه‌هایی در برابر ایده‌های عصر خود مقاومت کرده یا آنها را پیچیده‌تر کرده‌اند. مطالعات فرهنگی در اصل با اصرار بر مطالعه ادبیات به منزله یک شیوه دلالت و با بررسی نقش‌های فرهنگی که به ادبیات اعطا شده‌است، می‌تواند مطالعه ادبیات به منزله پدیده‌ای پیچیده و بینامتنی را شدت بخشد (کالر، ۱۳۸۲: ۶۴-۶۵). رویکرد مطالعات فرهنگی مباحث اجتماعی، فرهنگی، تاریخی و ادبی را در هم می‌آمیزد و بر تخصص‌گرایی‌های قراردادی و جزئی‌نگری‌ها غلبه می‌کند تا به شناخت درستی از فرهنگ و هویت هر جامعه دست یابد. این رویکرد در گام‌های بزرگ‌تر فقط به توصیف فرهنگ نمی‌پردازد؛ بلکه مداخله در فرهنگ‌ها و بازسازی آنها نیز از اهداف آن است. مطالعات فرهنگی به بررسی رابطه میان زبان و قدرت، به‌ویژه راه‌های ایجاد هویت‌های اجتماعی نیز توجه دارد.

مطالعات فرهنگی را خواه مطالعه همه متون تعریف کنیم خواه فقط مطالعه متون عامه‌پسند، روشن است که موضوع این رشته با موضوعی که نقد ادبی سنتی اختیار کرده، متفاوت است. تا زمانی که مطالعات ادبی موضوعش را ادبیات متعالی می‌داند و مطالعات فرهنگی نیز موضوعش را فرهنگ واقعاً عامه‌پسند می‌پندارد، داورهای ارزشی نیز در نحوه تعریف موضوع مطالعه دخالت می‌کند. البته، درباره نقد ادبی به طور خاص باید گفت محور اصلی توجه، بررسی نوشته‌ها و آثار معتبر نیست؛ بلکه چگونگی اعتبار بخشیدن به این آثار و قدردانی از آنهاست. «ادبیت» ادبیات و «عامه‌پسند بودن» امر عامه‌پسند هیچ یک خصلت ذاتی نوع خاصی از متون نیستند؛ بلکه هر کدام تابعی از این امرند که تولیدکنندگان، توزیع‌کنندگان، منتقدان و مخاطبان فرهنگی چگونه انواع مختلف متون را به لحاظ اجتماعی پردازش می‌کنند. امر ادبی و امر عامه‌پسند صرف‌نظر از سایر خصوصیاتشان، بر ساخته‌هایی اجتماعی‌اند (میلنر و

^۱ Catford.

نتیجه‌گیری

ادبیات به عنوان پل ارتباطی میان فرهنگ‌ها و ملل مختلف، راه را برای شناخت بهتر و عمیق‌تر ادبیات ملی و جهانی می‌گشاید، و بدین ترتیب، زمینه گسترش اندیشه‌های ملی و تعاملات فرهنگی را در سطح جهانی میسر می‌سازد.

با مطالعاتی که صورت گرفته‌است، می‌توان گفت نقد ادبی و مطالعات فرهنگی که از دیرباز علائق مشترک پژوهشی فراوانی با یکدیگر داشته‌اند، نه تنها در تقابل با یکدیگر نیستند؛ بلکه تکمیل‌کننده هم هستند. مطالعات فرهنگی در یک معنا کم و بیش از مطالعات ادبی سرچشمه می‌گیرد؛ به عبارت دیگر می‌توان گفت هدف مطالعات فرهنگی تحلیل زندگی جمعی مردم، ادبیات و فرهنگ عامیانه است. تعامل نقد ادبی و مطالعات فرهنگی در بهترین شکل آن وقتی صورت می‌گیرد که فرازبانی، بین فرهنگی باشد، نباید فقط به متن در معنای فرمالیستی آن اکتفا کند؛ بلکه باید به متن در معنای وسیع اجتماعی آن یا زمینه بپردازد. این امر بدون تعامل با مسائل فرهنگی امکان‌پذیر نیست.

منابع

۱. ایبرمز، ام. اچ. (ش. ۱۳۸۴). فرهنگ توصیفی اصطلاحات ادبی، ترجمه سعید سزبان، نشر رهنما.
۲. علی پور، منوچهر (۱۳۸۰). آشنایی با ادبیات کودکان، تهران: انتشارات تیرگان.
۳. فتوحی، محمود (۱۳۹۰) *نامه نقد (مجموعه مقالات نخستین همایش ملی نظریه و نقد ادبی در ایران)*، سهیلا، فرهنگی، تهران: نشر خانه کتاب، چاپ اول.
۴. کالر، جان اتان. (۱۳۸۲). *نظریه ادبی (معرفی بسیار مختصر)*، ترجمه فرزانه طاهری. تهران: نشر مرکز.
۵. معین، محمد، فرهنگ فارسی، انتشارات امیر کبیر، چاپ بیست و ششم (۶ جلدی)
۶. میلنر، آندرو و جف براویت (۱۳۸۵). درآمدی بر نظریه فرهنگی معاصر، ترجمه جمال محمدی، تهران: انتشارات ققنوس.
۷. نجومیان، امیرعلی (۱۳۸۹). *نشانه‌شناسی فرهنگ (مجموعه مقالات نقدهای ادبی-هنری)*، تهران: انتشارات سخن.
۸. واسکانیان، گرانت آوانسوویچ (۱۳۹۱). *فرهنگ روسی به فارسی*، تهران: انتشارات فرهنگ معاصر.
9. R. Trumble, William, (2007). **Shorter Oxford English Dictionary**, Sixth Edition, Hardcover.
10. Trivedi, Harish (2007). " **Translating Culture vs. Cultural Translation**", In Translation, Reflection, Transformations, eds. St-Pierre P, Prafulla C.Kar, Amsterdam, Benjamins.
11. <http://clci.um.ac.ir/uploading/clci.um.ac.ir/images/abstracts.pdf>.
12. <http://www.daneshju.ir/forum/archive/t-35876.html>.



Literary criticism and its role in cultural studies

Nahide Kalashi¹

Academic Staff of Alzahra University, Tehran, Iran.

Literary criticism is an interdisciplinary approach whose purpose to interpret and evaluate texts and provides newer reading fields of manuscripts; and in a recent years captured an attention of many authors and researchers. Cultural research is also a new approach to literary criticism, in which includes collections of various works with different orientations and focusing on critical analysis of forms and cultural processes within human sciences and social sciences. The Russian philosopher and scholar Mikhail Bakhtin once said: "article is alive only in correlation with other article and only with connections of these articles that the light starts to shine the facing and behind and links the article to discourse." As a result and based on current research using descriptive analytical method, we are about to study the literary criticism's role and condition in cultural studies by studying it in literature and leaning on culture.

Keywords: literature, critique, literary criticism, culture, cultural studies .

¹ E-mail: n.kalashi@alzahra.ac.ir



تأثیر شناخت هدف، اهمیت و ضرورت نقد بر تربیت

عباسعلی رستمی نسب^۱

استاد بخش علوم تربیتی

دانشگاه شهید باهنر کرمان، ایران

نقد در رابطه با شناخت درست امور مربوط به انسان پدیده بسیار مهمی است. رعایت معیارهای نقد، به نقاد کمک می‌کند تا فکر و اندیشه خود را درست به کار گیرد و تحولی وسیع و عمیق در او به وجود آورد و بتواند در برخورد با مسائل جدید راه‌کارهای مناسبی بیابد. در این جستار، از طریق پژوهش کیفی و بررسی آراء و پیشینه تحقیق، هدف، اهمیت و ضرورت نقد را روشن کرده‌ایم. یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که شناخت هدف، ماهیت و به‌کارگیری نقد، قادر است که توانایی خلاقیت فرد به نحو مطلوبی افزایش دهد و تربیت به معنای تحول و توانایی در حل مسائل فرا رو را به وجود آورد. در این پژوهش نقد دارای ماهیتی است که قضاوت محققانه، مستدل، مستند و مبتنی بر انصاف و عدالت در آن صورت می‌گیرد و این قضاوت‌های مکرر بر فرد تأثیر تربیتی مثبت می‌گذارد. فهم و عمل نقادانه نوعی خودسازی است، که در این پژوهش به آن پرداخته شده‌است. از این‌رو، این پژوهش بر شناخت هدف، اهمیت و ضرورت نقد بر تربیت را تأکید دارد.

واژه‌های کلیدی: هدف نقد، اهمیت نقد، ضرورت نقد، تأثیر تربیتی نقد.

^۱ rostaminasab@uk.ac.ir

مقدمه

در نظام آفرینش مخلوقات، زندگی نیکوی انسان بر اساس شناخت و علم به خود و امور پیرامون او مقدر شده است. به همین علت تعلیم و تربیت برای همگان امری لازم، واجب و مورد تأیید فطری همگان است. بسیاری از بزرگان تعلیم و تربیت در آثار خود بر همگانی بودن آن تأکید کرده اند. نکته دیگر این است که انسان موجودی اجتماعی آفریده شده است و زندگی نیکوی او در پرتو نظام اجتماع تربیت یافته امکان پذیر می شود. در نظام اجتماعی انسانی، هر انسان دارای استعداد و توانایی های مخصوص به خود است. در سطح کلی اجتماع انسانی، افراد در گروه های استعدادی شناخت موضوع های مختلف دسته بندی می شوند. برای مثال: گروهی در رشته ریاضی، گروهی در رشته شیمی، گروهی در رشته علوم اجتماعی، گروهی در رشته ... علاقه مند و مستعد است و اعضا هر گروه در شناخت دانش خاص به لحاظ وسعت و عمق درک موضوع متفاوتند. در این راستا رسیدن به دانش متقن در یک موضوع نیاز به بررسی آن توسط همه یا اکثر آنان است. تجربه امروز ما حکایت از این دارد که شناخت از موضوع های مورد نیاز و تکامل انسان، به نظردهی گروهی و تبادل شناختی و اطلاعاتی همه افراد در گروه های متعدد و مرتبط با هم دارد؛ تا این استعدادها در رابطه با رفع نیازهای مربوط به خود و دیگران به کار آیند. بدین معنا که انسان ها در تعامل با یکدیگر می توانند استعدادهای خود را فعال کنند و به کار گیرند. موقعی که استعدادهای در مشارکت و تعامل با یکدیگر جهت رسیدن به شناخت درستی از یک موضوع فعال می شوند؛ نقد ظهور پیدا می کند، یعنی هر شخص با استفاده از استعداد، دانش و تجارب خود به قضاوت در معرفی یک موضوع می پردازد، همین طور اشخاص دیگر. در این وانمود شناختی تفاوتها، تضارب افکار، پذیرشها و ردها، پیشنهادها و... به وجود می آید، که این خود سبب توسعه، اصلاح، پذیرش و تکمیل شناختها می شود. این تبادل و مشارکت افراد در عمق و وسعت بخشی به شناخت موضوع های مورد نیاز موجب بالندگی فکری و تربیت برای زندگی نیکوی فردی و اجتماعی می شود. در این راستا این سؤال مطرح می شود که نقد چیست و شناخت هدف، اهمیت و ضرورت نقد چه تأثیری بر تربیت انسان دارد؟

بیان مسئله

نقد موضوعی است که با معرفت و شناخت شناسی انسان وجود یافته است. هر چند با مطالعه تاریخی سیر تحول معرفت انسان، نمی توان کاشف و تبیین کننده آن را معرفی کرد، ولی در محتوای هدایت الهی انسان های بت پرست - توسط انبیاء می توان موضوع نقد، هدف آن و معیارهای آن را درک و فهم کرد. هر چند به صراحت ذکری از نقد، هدف، ماهیت و ضرورت آن نشده است.

خداوند صالح را جهت هدایت قوم ثمود مأمور کرد. قوم ثمود گفتند: «ای صالح! تو پیش از این مایه امید ما بودی! آیا ما از پرستش آنچه پدرانمان می‌پرستیدند، نهی می‌کنی؟! در حالی که ما در مورد آنچه به سوی آن دعوتمان می‌کنی، در شک و تردید هستیم. گفت: ای قوم اگر من دلیل آشکاری از پروردگارم داشته باشم و رحمتی از جانب خود به من داده باشد (می‌توانم از ابلاغ رسالت او سرپیچی کنم)؟! اگر من نافرمانی او کنم چه کسی می‌تواند مرا در برابر وی یاری دهد؟! پس (سخنان) شما، در اطمینان به زینکار بودنتان چیزی بر من نمی‌افزاید!» (سوره هود، آیات: ۶۲ و ۶۳) تفکر در این آیات، اهمیت، ضرورت و هدف نقد را آشکار می‌کند.

ماهیت نقد خاصیت تأثیرگذاری بر عمیق اندیشی و فهم همه‌جانبه موضوع معرفت دارد. در واقع نقد و پرورش تفکر نقادی، برای شناخت درست واقعیاتی که در کمال یافتن بشر و برقرار شدن ارتباط درست او با خود و عالم خارج است، امری ضروری است. به نظر می‌رسد که نقد یک روش مناسب برای تربیت انسان است. تربیتی که محصول آن تحول انسان و بروز توانایی‌های اوست که منجر به حل مسائل فراروی او می‌شود. بنابراین در این مقاله به تبیین تأثیر شناخت هدف، اهمیت و ضرورت نقد بر تربیت انسان است. در این رابطه ابتدا و به صورت اجمال به پیشینه پژوهش پرداخته می‌شود.

پیشینه پژوهش:

همان‌طور که در بیان مسئله آمد، قدیمی‌ترین اندیشه‌های نقادانه در رهنمودهای خداوند نسبت به اعتقادات و باورهای انسان‌ها نسبت به خلقت عالم و آدم و چگونگی زندگی او شناخته می‌شود. برای مثال در سوره بقره آیه ۱۱۱ خداوند به پیامبر خاتم (ص) می‌فرماید: به آنان بگو: «قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِن كُنْتُمْ صَادِقِينَ»، یعنی دلالتان را بیاورید، اگر راست می‌گویید. در این آیه گفته می‌شود که قضاوت در باره هر موضوعی و یا شناساندن هر چیزی بایستی مبتنی بر دلایل و استدلال‌های محکم و مستند باشد. همچنین از این آیه استنباط می‌شود که نقد دارای هدف، اهمیت و ضرورت است؛ به طوری که بیان هر موضوعی می‌بایست بر مبنای متقن و استنادات قابل قبول اهل تفکر و اندیشه مبتنی باشد. سخن از روی جهل و نادانی و یا باورهای خرافی مایه گمراهی و هلاکت انسان می‌شود. در واقع نقد یک ضرورت است که در هر عصر و زبانی باید صورت پذیرد، تا سره از ناسره تفکیک شود.

نقد در فرهنگ لغات به معنای نظر کردن در درهم‌ها و جز آنها و خوب و بد آنها را از هم جدا کردن، یا جدا کردن سره از ناسره آمده‌است. آشکار کردن کلام، نظر کردن در شعر، سخن و تمیز دادن خوب آن از بدش هم، معنا شده‌است. (دهخدا، ۱۳۷۳: ج ۱۳، ص ۲۰۰۳۲).

کلمه نقد در زبان عربی به معنای آزمایش جهت تشخیص خوب از بد است. اما در امور ادبی، نقد به دو معناست: اول «هنر ارزیابی کارهای فنی و ادبی با تحلیل علمی» و دوم کاوش علمی درباره نصوص

ادبی، از جهت منبع، درستی نص، ایجاد، ویژگی و تاریخ که خود به چند قسم است. از جمله نقد تاریخی، نقد اخلاقی، نقد آرکتیپی و نقد بلاغی (فرای، نوتروپ، ۱۹۹۰). در فلسفه، نقد به «کاوش آزاد» یعنی امری که پای بند هیچ مکتب فلسفی نیست، تعریف می‌شود. به نظر «کانت»، بر میزان مطابقت عقلانی و مدرکات حسی اطلاق می‌شود. تعریف نقد در نهایت به معنای لغوی آن بر می‌گردد. اگر این نکته را در نظر بگیریم، نقد گاهی عناصر زندگی انسان و فعالیت‌ها و افکار او را در بر می‌گیرد، حوزه تعلیم و تربیت را شامل می‌شود... (ملکاوای فتحی حسن ۱۳۸۰، ۲۸۱)، در فرهنگ اروپا، نقد سابقه دیرینه‌ای دارد. اصطلاح «کریتییک»^۱، که از لغت کریتس یونانی گرفته شد است، در تمامی زبان‌های اروپایی به کار می‌رود، اصطلاح «تفکر نقاد» برای اولین بار در فرهنگ یونان و آتن پیدا شد. و در عصر پریکلس، سبب بروز نظریه‌های فلسفی شد، سقراط نخستین فیلسوفی بود که داور روزگار خویش خوانده شد. افلاطون این بذر را افشاند و آن را توسعه داد. نقد در عصر اسکندرانی از رونق افتاد. در روم باستان هم در افکار سوفسطائیان و دیدگاه سیسرون، نشانه‌هایی از نقد و تفکر خلاق دیده می‌شود. در عصر حضرت عیسی مسیح (ع)، عقل و دل به عنوان ابزار داوری شناخت درستی‌ها و نادرستی‌ها به صحنه می‌آید. در اواسط قرون میانه، به شناخت واقعیات کلی و جزئی توجه می‌شود. و در زمان فلسفه مدرسی، نقد سبب در آمیختگی دین و فلسفه می‌شود. نقد در قرون بعدی به لحاظ جنبش‌های علمی - به خصوص در اندیشه‌های اراسموس، مونتینی، بیکن، دکارت معنای روشن‌تری می‌یابد. داوری‌ها در مورد موضوع‌ها گسترده‌تر می‌شود. به طوری که در اندیشه جان لاک و روسو به وضوح دیده می‌شود. کانت در عصر خود کلمه نقد را عملاً به کار می‌گیرد، و آن را «سنجش» می‌داند، گفته شده است که کار ناقدان چون کار داوران در دادگاه است. (جهانی، ۱۳۸۲: ۳۰). سرانجام در قرن نوزدهم عده‌ای از پیروان مارکس، مکتب فرانکفورت را شکل می‌دهند و مقالاتی پیرامون تفکر نقاد می‌نویسند، دیدگاه آنان در این مکتب تبدیل به قلمروی مستقل می‌شود، تا میان ارباب دیانت و اصحاب عقل داوری کند (کورنر، اشتفان، ۱۳۶۷، ص ۷۱). انتقاد از دانش‌ها در غرب سابقه روشنی دارد، به خصوص از قرن هیجدهم به بعد، در این زمینه فیلسوفان فرانسوی راهنما بودند، مانند امیل بوترو^۲ (۱۸۴۵-۱۹۲۱) در کتاب‌هایش تحت عنوان «درباره احتمالی بودن قوانین طبیعت»، به سال ۱۸۴۷ درباره «مفهوم قانون طبیعی»، به سال ۱۳۹۴؛ و پیر دوئم^۳ (۱۸۶۱-۱۹۱۶)، در سنجش اثر مهمش، «آمیزه و ترکیب شیمیایی» به سال

^۱ -Critic.

^۲ Emil Boutroux.

^۳ Pierre Duhem.

چشم انداز نقد مطلوب، سال ۱۳۹۶. ۳۹۳

۱۹۰۲؛ و هانری پوانکاره^۱ (۱۸۵۳-۱۹۱۶) در کتابش «علم و فرضیه» به سال ۱۹۰۲، ریشارد آوناریوس^۲ (۱۸۴۳-۱۸۹۶) کتاب «انتقاد تجربه ناب» منتشر کرد. نکته مهم که در پی اثبات آن بودند، این بود که علم از آرمان خطاناپذیری که در سده نوزدهم به آن نسبت داده می شد، به دور است. (بوخنسکی، ۱. م ۱۳۷۹ ص ۱۲). لذا هر گونه دانش بشری، معاف از نقد و شناسایی نقاط قوت و ضعف نیست و با نقد و تحلیل، به تدریج می توان واقعیت های جدیدی را شناسایی نمود.

در لغت می توان نتیجه گرفت که نقد معنای کشف و آشکار کردن حقیقت را می دهد. در رابطه با مفهوم نقد، می توان گفت هر موضوع یا شی ای که ذهن انسان را به تعریف و شناسایی خود و ا می دارد، دارای واقعیت و اصلتی خارج از تصورات معرف است. شناخت هر واقعیت دارای روشی منحصر به آن است. بنابراین تعریف درست هر موضوع، بر شناخت روش آن مبتنی است. این شناخت می تواند درجاتی از حقیقت موضوع یا واقع را داشته باشد، زیرا میزان درستی این شناخت، به حدود توانایی شناختی درک کننده آن واقعیت بستگی دارد. از آن جا که توانایی های شناختی درک کننده، بر اساس فرآیند رشد ابعاد مختلف شخصیت فرد (عقلانی، جسمانی، عاطفی و اجتماعی)، تجارب و دانش های او تعریف و شناخته می شود. از این رو هر شناختی از واقعیت، می تواند دارای قوت ها و ضعف هایی باشد. بررسی این گونه شناخت ها از واقعیت ها به وسیله سایر افراد، می تواند کاستی های شناختی هر واقعیت را شناسایی کند و ما را به حقیقت و اصالت آن موضوع نزدیک نماید و معرفت های درست فزونی یابند و در نتیجه مشکلات انسان کاهش یابند. انجام این مهم را «نقد» می نامند. بنابراین نقد را می توان کشف و شناخت درستی واقعیت و کمال شناسی آنها بر اساس ملاک های و معیارهای وحیانی، عقلانی و تجربی و آزمودنی تعریف نمود.

واقعیت می تواند، شیء خارج یا اندیشه های انسان نسبت به هر موضوعی باشد. وقتی اندیشه های فردی نسبت به یک موضوع صورت پذیرد، تا صحت و سقم آن بر اساس معیارهای پذیرفته شده شناخته شده، گفته می شود که نقد شده است.

در نزد بعضی از صاحب نظران «نقد به معنای سنجش یک دیدگاه بر اساس تراژدی منطقی و تعیین اعتبار صحت و دقت آن بر مبنای ملاک های عینی و همگانی است. نقادی و انتقاد کردن، به معنای عیب گرفتن نیست، معنای انتقاد، یک شیء را در محک قرار دادن و به وسیله محک زدن به آن، سالم و ناسالم تشخیص داده است». (مطهری، ۱۳۸۴: ۲۸۵: ۱).

^۱. Henri Poln care.

^۲. Rich and Avan arius.

نقد به عنوان روشی در شناخت سره از ناسره، اصلاح در تکمیل اندیشه‌های مربوط به واقعیات همزاد با شروع زندگی انسان در کره زمین است. فلسفه تاریخ با بهره‌گیری از این نظریه، بسیاری از حقایق را بر ملا می‌کند. بنابراین نقد از پیشینه ادبیاتی غنی برخوردار است. جولانگاه نقد تمامی قضاوت‌های انسان در خصوص خود و هستی است، که او را فرا گرفته‌است، این قضاوت‌ها می‌تواند منبعث از علم یا فلسفه باشد، معرفت‌های جزئی یا کلی باشد. ابزار نقد، با توجه به موضوع‌ها گوناگون متفاوت است، ممکن است عقل، تجربه، آزمایش، مفید واقع شدن و مانند این‌ها باشد. آنچه قابل اهمیت است این است که قول‌ها را باید شنید و با توجه به معیارهای قابل قبول بهترین‌ها را شناسایی کرد و از آنها پیروی نمود، این دستورالعمل شناخت در قرآن به این صورت آمده‌است، «فَبَشِّرْ عِبَادَ الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ» (سوره زمر آیه ۱۸).

با توجه به معنا و مفهومی که از نقد بیان شد، می‌توان معرفتی عمیق‌تر از مفهوم نقد ارائه کرد، نقد را فرایند تدریجی بررسی معارف بشری نسبت به شناخت واقعیات کلی، جزئی و متعدد، در رابطه با عالم و آدم دانست، که توسط انسان‌های کنجکاو، دانشمند و حقیقت‌جو صورت می‌پذیرد و این معارف کمال می‌یابد و انسان با بهره‌گیری از این معارف در حال رشد، به آرامش و آسودگی زندگی می‌رسد. برای وضوح یافتن بیشتر مفهوم نقد، مروری کوتاه بر سرگذشت و پیشینه آن می‌شود.

مطالعه تاریخ فلسفه علم هم جایگاه و اهمیت نقد را عیان می‌سازد، به طوری که هر علم جدید محصولی از تفکر در دانش‌ها و تجارت پیشین و بررسی نقد و تکمیل آنهاست. در تاریخ علم آمده‌است: در هر زمان مجموعه دستاوردهای علمی در طول تاریخ گذشته است، ولی این حاصل یک چیز ایستا نیست، بلکه مجموعه حقایق، قوانین و نظریه‌های شناخته شده نیست، بلکه چیزی است بسیار فراتر از آن و همیشه جبهه انتقادی به خود می‌گیرد. همیشه حک و اصلاح می‌شود (برنال، جان ۱۳۵۴ ص ۴۱) متفکران مسلمانان به نقد و تفسیر آثار یونانی پرداختند و اصلاح و تکمیل کردند. مثلاً ابن باجه (۵۲۳ هـ)، که آثار ارسطو را نقد و تفسیر کردند. همه متفکرین برای ماندگاری شناخت‌های خودشان از واقعیات، آن‌ها را در معرض بررسی و نقد سایر صاحب‌نظران قرار می‌دهند. تا آنان با مطالعه عمیق و موشکافانه خود، ضعف‌ها و قوت‌ها را به طور منطقی شناسایی و صاحب اثر را در اصلاح و کمال آن یاری و کنند.

آثار اندیشمندان مسلمان نشان می‌دهد که نقد در تمامی حوزه‌های علوم بشری صورت می‌گرفته- است. ابن خلدون (۷۳۳-۸۰۹) به عنوان «پدر نقد تاریخ» محسوب می‌شود (بورلو، ژوزف ۱۳۸۶، ص ۲۰۳) برای مثال، در یک مقاله پژوهشی آمده‌است که «کار نقد و بررسی و اصلاح کتب درسی (ریاضی) با خواجه نصیر الدین طوسی (۵۹۷ تا ۶۷۲) به اوج خود رسید.» غزالی در مقدمه کتاب «تهافت

الفلاسفه» می‌نویسند: آن گروه از فیلسوفان و رؤسای آنها که مورد تقلید قرار می‌گیرند، از آنچه به انکار شرایع متهم شده‌اند، مبری هستند و به خدا ایمان دارند و پیامبرانش تصدیق کرده‌اند و این گروه از آن اصول که بگذریم، در تفصیل، چندی به اشتباه رفته‌اند و پایشان لغزنده و خود گمراه شده‌اند و دیگران هم گمراه کرده‌اند و ما از انواع خیالات و اباطیلی که به مسبب آنها فریب خورده‌اند، پرده بر خواهیم گرفت و بیان خواهیم کرد که همه آنها برای ترسانیدن مردم است و در کسب کردن آن حاصلی نیست و خدا برای آشکار کردن و نصرت دادن آنچه ما قصد کرده‌ایم توفیق‌بخش است. (غزالی ابوحامد، ۱۳۶۱: ص ۲).

همین‌طور ملأ محسن فیض کاشانی، کتاب «المحجّة البیضاء» را با هدف تهذیب کتاب احیاء العلوم امام محمد غزالی می‌نویسد، او در این باره می‌گوید: «ما جز در پی حقیقت گام بر نمی‌داریم و جز از معیار عدل پیروی نمی‌کنیم و حق صاحب حق را ضایع نمی‌گردانیم و بسیار اهمیت می‌دهیم که رسم ادب و حدود حرمت را رعایت کنیم و حرمت علم و دین، ادب احتجاج و استدلالها، حرمت کتابها و ادب گفتار، ما از کسانی نیستیم که از ارزش آنچه مردم دارند بکاهیم و بدگویی درباره یکی از دانشمندان امت اسلام را جایز بشماریم و نسبت دروغ، فریب و گستاخی به او را روا بدانیم و سخنی که با حرمت و حیثیت آن‌ها در تضاد باشد بر زبان آوریم، ما مردان علم و فضیلت را هر کس و هر عنصر واز هر ملت و مذهب واز هر کشور که باشد، بزرگ می‌شماریم و حق را چنان که باید مراعات می‌کنیم. «ولکل منهنم مقام معلوم» جز این که هر حق به پیروی سزاوارتر است و دین و عقل و منطق و حقیقت روا نمی‌دانند که حقایق پرده پوشی گردد. ما چاره‌ای نداریم جز این که حق را آشکار و صحیح اظهار کنیم و پرده از شبهات برداریم.» (فیض کاشانی، ترجمه سید محمد صادقی ۱۳۷۲: ۲۲).

ابوالقاسم بن احمد یزدی، در مقدمه ترجمه کتاب «شرایع الاسلام فی مسائل الحلال و الحرام» تألیف مرحوم حلی کتاب‌های اصول الجمائیه را چنین نقد می‌کند: «... و اصحاب ما چهار صد تصنیف نموده و آنها را «اصول الجمائیه» نام گذارده بودند و اعتماد ایشان بر آن بوده‌است و حال اکثر آن اصول به جهت سوانح دهر از میان رفته‌است، لیکن علمای ما آنها را تلخیص کرده‌اند و در کتب مصنفه خود و نیکوتر آنها را کتاب کافی از محمد بن یعقوب کلینی و تهذیب از شیخ ابوجعفر طوسی دانسته‌اند و هیچ‌یک از آن دو را مغنی از آن دیگر ندانسته‌اند. چه اول اجمع است به اعتبار فنون احادیث از معارف و احکام و آداب و معاملات و اخلاق و دوم اجمع است به اعتبار به اجماع جمع احادیثی که مختص به احکام شرعیه است و اما کتاب استبصار شیخ بزرگوار، پس از احادیثش کم از تهذیب ندارد و آن جمع میان اخبار مختلفه است.» (محقق حلی، ج ۱ ص ۹ و ۱۰).

امام خمینی (ره) در تفسیر سوره توحید، با بیان نام‌های مفسران این سوره می‌نویسد: «علمای طراز اول هم که در طول تاریخ اسلام، چه از عامه و چه از خاصه، در این باب کتاب‌های زیادی نوشته‌اند، البته مساعی آنها مشکور است. لیکن هر کدام روی آن تخصص و فنی که داشته‌است، یک پرده‌ای از پرده‌های قرآن را تفسیر کرده‌است، آن هم به طور کامل معلوم نیست بوده باشد (موسوی خمینی، ۱۳۸۴: ۹۲) در آثار متفکرین غربی، هم توجه کردن به اهمیت نقد چشمگیر است برای نمونه: بیکن^۱ (۱۵۹۳-۱۵۶۱) منطق اصحاب مدرسه را مورد انتقاد قرار می‌دهد.

دکارت^۲ (۱۶۴۹-۱۵۹۴) رساله تأملات را قبل از چاپ نخست، پیش اساتید دانشکده الهیات سوربن فرستاد و با فروتنی تمام از آنها تقاضا کرد که آن را از نظر بگذرانند و اصلاح و تأیید کنند تا هم مقبولیت عامه پیدا کند و هم ملحدان زبان فرو بندند، سپس نسخه‌هایی از آن را پیش فضلا و دانشمندان بزرگ فرستاد و از آنها هم خواسته که اگر اعتراضی دارند، برای وی بفرستند و آنها هم اعتراضات فراوانی استوار و نا استوار نوشتند و فرستادند و او به آنها پاسخ گفت و به همین جهت هم از خواننده می‌خواهد که تا آنها را نخوانده‌است، اعتراض نکند». (دکارت، ترجمه احمدی، ۱۳۸۱: ۶).

رنه ولک (۱۷۵۰-۱۹۵۰) «تاریخ نقد جدید»^۳ را می‌نویسد و تاریخ نقد را شعبه‌ای از تاریخ اندیشه‌ها می‌داند. نور تروپ فرای (۱۹۵۷. م) «تحلیل نقد»^۴ را منتشر می‌کند.

حسینی در مقدمه کتاب «تعلیم و تربیت اسلامی - مبانی منابع و اصول» می‌نویسد: اعتراف می‌کنم که علی‌رغم کوشش‌ها و صرف وقت فراوانی که انجام دادم، هنوز در این اثر نواقص و کاستی‌های بی‌شماری وجود دارد که ناشی از سترگی کار از یک‌سو و محدودیت‌های ادراکی و شناختی از سوی دیگر بوده‌است. این را نیز می‌دانم که لغزش‌ها و خطاها همزاد و معلول رفتار و کردار انسان غیر معصوم است. و لیکن صادقانه و صمیمانه از آگاهی بر خطاها و اشتباهات خود استقبال می‌کنم و در انتظار راهنمایی‌ها، اظهار نظرها و پیشنهادات اصلاحی همه عزیزان هستیم - چرا نباشیم در حالی که می‌دانم آن کس که کار نمی‌کند مرتکب خطایی هم نمی‌شود. و یا به فرموده مولای متقیان علی (ع) «من صنف استهدف» (حسینی، ۱۳۷۹: ۱۰) همچنین در فصل نظریه‌های تربیتی اسلام همین کتاب، پس از طبقه‌بندی اصول راهبردی در نشر افکار و اندیشه‌ها، نقد را فعالیتی جهت توسعه دانش ارزیابی می‌کند و درجه خلوص و یا «عیار» آن به نقد گرفته شود.

^۱ Bacon.

^۲ Descartes.

^۳ A History of modern criticism.

^۴ Anatomy of criticism.

گلشنی در پیشگفتار «مجله نقد نامه علوم انسانی» می‌نویسد: «پرسش مهم این است که چه عامل اساسی و معیارهای وزین برای سنجش آثار سره از ناسره است؟ پاسخ روشن را تاریخ در عقلانیت به ما چنین داده‌است، نقد علمی و مبتنی بر موازین و جامع و مستمر» سپس ادامه می‌دهد، دنیای معاصر از گذرگاه نقد در مسیر رشد و توسعه‌ای علمی بهره‌ای صد چندان برده‌است، گویا «نقد» هدیه‌ای الهی برای یافته‌ها، اندیشه‌ها، اندوخته‌ها و دانش‌های بشر بوده‌است. (گلشنی، ۱۳۸۲، ص ۱) سپس می‌نویسد: «نمی‌توان گفت که نقد، در طول تاریخ مورد توجه دانشمندان بوده‌است و به دور از نوع جهان‌بینی آنها، برای دستیابی به دانش‌های جدید برای حل مسائل مبتلا به جامعه‌شان به نقد اندیشه‌های سوفسطائیان به وسیله سقراط و بررسی اندیشه‌های سقراط به وسیله افلاطون و نقد اندیشه‌های افلاطون به وسیله ارسطو که هر کدام دانش‌های جدید را در تکمیل یافته‌های قبلی ارائه نموده‌اند». (همان) این مختصر نگاه به پیشینه نقد ذهن کنجکاو انسان را متوجه هدف و جایگاه با ارزش نقد می‌کند.

ام‌نیل برون، استیوارت ام. کیلی^۱، به لحاظ اهمیت و ضرورت نقد، در زندگی بشر کتاب راهنمای تفکر نقادانه می‌نویسد و هدف این اثر را ایجاد نگرش و مهارت‌های فکری برای ارزیابی و محک زدن ادعاها و استدلال‌ها می‌داند. او در این اثر به مخاطب ایده‌ها و تمریناتی می‌دهد که منجر به بار آمدن سؤال‌های نقادانه در او می‌شود. او در جایی از این اثر می‌نویسد: سؤال‌های نقادانه انگیزه و سمت و سوی لازم را برای تفکر نقادانه به ما می‌دهند؛ ما را در مسیر جست‌وجوی پیوسته و مداوم نظرات، تصمیم‌ها، یا قضاوت‌های بهتر به پیش می‌برند. (۱۳۹۵، ص:۵)

موضوع

الف) اهداف نقد:

با توجه به معنا، مفهوم و پیشینه نقد، این طور فهمیده می‌شود که اهداف نقد را می‌توان به صورت زیر فهرست کرد:

الف) دستیابی به معارف قابل اطمینان و استفاده از آنان در زندگی.

ب) اصلاح تکمیل و تعالی دانش‌های پیشین مربوط به رشته تحصیلی خود، کشف و ورود به معرفت‌های جدید.

ج) تلاش در جهت ایجاد جوامع سالم بر پایه روابط مبتنی بر دانستگی.

د) تجلی ارزش‌های وجودی انسان در سایه نقد یافته‌های معارف یکدیگر.

ه) تقویت حس کنجکاوی، روحیه نقادی، خلاقیت، نوآوری در کلیه دانش‌پژوهان.

و) افزایش توان تجزیه و تحلیل اطلاعات و نظریه‌پردازی در خصوص حل مسائل فردی-اجتماعی.

¹Brwne. Nile. M .

ز) در نهایت رسیدن به تربیتی که فرد را قادر می‌سازد تا مسائل مربوط زندگی فردی و اجتماعی خود را در حد مقبولی حل و فصل کند.

با توجه به هفت بند بالا، اگر از خود بپرسیم، شناخت و تحقق اهداف نقد برای هر انسان عامل چه تأثیری بر تربیت او دارد؟، چه پاسخی خواهیم داشت؟ به نظر مؤلف این مقاله، در آن انسان، تحولی ایجاد می‌شود که می‌تواند راجع به مسائل جدیدش وسیعتر، عمیقتر، دقیقتر و صحیحتر بیندیشد و راه‌حل‌های کارسازتری ارائه کند.

ب) اهمیت و ضرورت

تمامی مطالب مطرح شده تا حدودی زمینه درک اهمیت و ضرورت توجه به نقد و چگونگی آن را فراهم می‌کنند.

در ضرورت رواج نقد، درست گفته شده است که: «کمرنگی فرهنگ نقد یکی از موانع نظری تولید علم است. محقق در همین زمینه می‌نویسد: دانش نتیجه تراکم و پالایش تحقیق است و از سوئی فرزند خلف نقد و پرسش، هیچ علمی در اثر رشد یکدست و آرام مسائل آن شکل نگرفته است. آنچه موجب تحول علوم و پیشرفت آن می‌شود، طرح پرسش‌های تازه و نقد باورهای مقبول و رایج است. در حقیقت در فضای نقد و به چالش کشیدن دعاوی رایج و هنجارهای حاکم است که دانش متحول می‌شود و امکان تولید علم فراهم می‌گردد. برای مثال، این گونه نبود که هیأت بطلمیوسی بی هیچ مانعی در گذر زمان به هیأت کوپرنیکی برسد: اگر کپلرو کوپرنیک و کسانی مانند آنان نبودند و هیأت رایج را نقد نمی‌کردند و آن را پرسش نمی‌گرفتند، امکان ارائه نظام تازه‌ای در هیأت فراهم نمی‌شد. نظریه نسبت انشتین نیز محصول نقد باورهای رایجی است که در زمان مطلق نظام نیوتونی بوده است. علوم دینی مانیز تنها بر اثر نقدهای ممتد نیک خواهان و بدخواهان رشد کرد و به جایگاه امروز خود رسید. نگاهی به گذشته نشان می‌دهد که هر زمان بازار نقد رواج داشته، رشد علوم و تولید علم جدی‌تر و عیان‌تر بوده است»: (اسلامی، ۱۳۸۴ ص ۴۰). در واقع نقد مشارکت جمعی متخصص در شناخت موضوع‌هایی هستند که انسان در زندگی بهتر به آنها محتاج است. هرچه اندیشه‌های بیش‌تر پیرامون یک موضوع به تبادل شناختی بپردازند، سریع‌تر به معرفت درستی از آن دست می‌یابند. بعضی از صاحب‌نظران تاریخ فلسفه هم، نقد را موجب توسعه دانش دانسته‌اند، به طوری که یکی از آنها می‌نویسد: «در دوران جدید، به خصوص پس از توجه به علمی که به نام «نقد تاریخ» خوانده می‌شود، مفهوم تاریخ وسعت یافت» (هومن، ۱۳۸۴: ۱۸) این نقش درباره همه علوم صادق است. نور تروپ فرای (۱۹۵۷ م) اهمیت نقد را در «فهمیدن حقایق» می‌داند.

رنه ولک^۱ در مقدمه «تاریخ نقد جدید» خود، هدف نقد را از آغاز رنسانس تا نیمه قرن هیجدهم مشتمل بر تثبیت، تکمیل و گسترش دیدگاهی درباره ادبیات می‌داند. ولی نقد ماهیتی فراگیرتر از این دیدگاه دارد. نقد ماهیت آزادگی، دوری از تعصبات بی‌مورد و ملاحظات نادرست دارد. به همین علت

^۱. Rene wellek.

نقاد زوایای نادیده صاحب اثر را روشن می‌کند و اصلاحاتی جهت تبیین یافتن بهتر اثر را پیشنهاد می‌کند. ممکن است اثری مورد تأیید نقادان قرار گیرد، در این صورت درجه اعتماد عمومی به اثر و صاحب آن بیش‌تر شود، این امر باعث می‌شود که جمعیت بیش‌تری از آن برخوردار شوند. وقتی که نقد در یک جامعه‌ای تبدیل به فرهنگ شد، همه مردم جامعه می‌کوشند، تا کار خود را درست و مفید ارائه نمایند، تا در معرض نقد اعتبار بیش‌تری بیابد.

بعضی از اندیشمندان اهمیت و ضرورت نقد را در ارج نهادن به صاحب اندیشه دانسته‌اند و می‌نویسند: «مهم‌تر از هر گونه بزرگداشتی این است که ابعاد مختلف اندیشه‌ها و آثار یک شخصیت فکری مورد تجزیه و تحلیل و حتی نقادی قرار می‌گیرد تا وی به پاسخ‌گویی از مواضع فکری خود برآید و بدین وسیله بسیاری از ابهامات که بناست بعدها با حدس و احتمال آشکار شود- خود متفکر آنها را روشن سازد» (نصری، عبدا... ۱۳۸۳: ۲).

شاید بتوان گفت قریب به اتفاق اندیشمندان از طریق تفکر نقادانه در آثار دیگران، توانسته‌اند، ذهن خلاق خود را فعال سازند و در تکمیل دانش‌ها، دیدگاه‌های جدیدی عرضه کنند و نام نقد را هم بر اثر یا فصولی از اثر خود بگذارند. مثل «تفسیر و نقد و تحلیل مثنوی معنوی مولانا جلال‌الدین بلخی» اثر ارزشمند علامه محمد تقی جعفری، یا «نقادی‌های منطق تحلیلی» بخشی از کتاب کاوش‌های عقل نظری، از اندیشمند بزرگ مهدی حائری یزدی (۱۳۶۰: ۲۱۲) و انتقاد از فلسفه مشائی موضوعی از کتاب سه حکیم مسلمان از سید حسین نصر (۱۳۸۲: ۷۰) «نقد مینا گروی» فصلی از کتاب پژوهش تطبیقی در معرفت‌شناسی از محمد حسین‌زاده (۱۳۸۲: ۱۸۴) و نقد نمونه‌های دیگری از آثار اندیشمندان غربی که در همین نوشتار آمده‌است.

روشن شدن اهداف نقد، ضرورت و اهمیت رونق یافتن آن در بین صاحبان فکر و اندیشه را بر ملا می‌سازد. به نظر می‌رسد که زندگی رضایتمندانه، در جامعه‌ای محقق می‌شود که افرادش قبل از هر چیز به قضاوت بر پایه دانایی اهمیت دهند. دانش‌گرا و دانش‌محور باشند. از بررسی و نقد افکار و اندیشه‌های یکدیگر استقبال کنند، چرا که صاحبان قدرت جاه و مال بر جامعه ناآگاه حکومت می‌کنند و زندگی بر توده مردم دشوار می‌شود. به طور کلی اهمیت نقد وقتی آشکار و روشن می‌شود که معیارهای علمی و اخلاقی مربوط به آن رعایت شود. معیارهای علمی مبتنی بر قواعد پژوهش‌اند که از بیان مسئله شروع و پس از بررسی پیشینه به فرضیه‌سازی، آزمون فرضیه‌ها و تحلیل و نتیجه‌گیری ختم می‌شود. حال این پژوهش می‌تواند کمی و یا کیفی باشد. معیارهای اخلاقی هم شامل پرهیز از دخیل دانستن وابستگی‌های اعتقادی، قومی، سیاسی، فرهنگی، ریاکاری، خودباختگی، کبر، عجب و حسادت در نقد و به کار گرفتن عدالت و انصاف، شجاعت، صبر و حوصله در آن است، برای نمونه در این راستا به کتاب نقد اندیشه‌های دیوید هیوم، توسط علامه محمد تقی جعفری توجه داده می‌شود. (۱۳۷۹: ۱۳)

خوشبختانه امروزه به تدریج فرهنگ نقادی و نقدپذیری، جای خودش را در جوامع باز می‌کند. کشور ایران که از ابتدا تاکنون تاریخ غنی تفکر نقادی در خود ثبت کرده‌است، در حال حاضر همه اندیشه‌ها به خصوص در حوزه علوم انسانی به چالش کشانده می‌شوند، همه فرهنگ‌ها را به گفتگو دعوت

کرده و مراکزی در این رابطه به وجود آورده است. در داخل کشور هم، چنین نهادی بر پا شده است. از جمله در پژوهشگاه علوم انسانی، وابسته به وزارت علوم تحقیقات و فناوری، مجله «نقدنامه علوم انسانی» را منتشر می‌کند که بیش‌تر کتب دانشگاهی را مورد بررسی و تحلیل قرار داده و موارد قوت و ضعف آنها را شناسایی و پیشنهادات اصلاحی را ارائه می‌نماید. مؤسسه فرهنگی دانش و اندیشه معاصر، فصلنامه «انتقادی، فکری، فرهنگی» را منتشر می‌کند.

نتیجه‌گیری

هدف کلی نقد، تحول در شخصیت انسان، به منظور بروز خلاقیت‌ها و اصلاح بینش‌ها، شناخت‌ها و امور زندگی انسان‌ها است، در این راستا لازم است تا در فرهنگ‌سازی نقد آراء و آثار تلاش کرد. به مشورت و مشاوره اهل نظر و فن اهمیت داد. از تجارب دیگران استفاده کرد. از اظهار نظر دیگران نسبت به امور مشترک روی بر نتافت و نگران نشد. یک شنونده و مشاهده‌کننده دقیق و پژوهشگر با حوصله بود. برای رسیدن به شناخت درست واقعیات، رنج‌های مسیر راه را تحمل کرد. قدردان صاحب‌نظران و منتقدین منصف بود. این‌گونه عملکرد در تربیت و ایجاد توانایی برای حل مسائل جدید و فراروی انسان بسیار مؤثر خواهد بود.

اهمیت نقد، در ماهیت آن است. ماهیت نقد؛ گفتمان صادقانه، عالمانه و مفید به حال زندگی انسان‌های حال و آینده را می‌طلبد. ماهیت نقد؛ مطالعه سیر تاریخی موضوع و بررسی سیر تحول و تغییرات آراء مربوط به خود را می‌خواهد. ماهیت نقد نشان دادن سره از ناسره است. درست از نادرست است، به عبارت دیگر مفید از مضر است. نقد ماهیتی اصلاح‌کننده دارد. مثل نقد باورهای مبتنی بر فتوی و حجت کلیسای کاتولیک راجع به طبیعت توسط گالیله با به‌کارگیری دو اصل توسل به مشاهده و زبان ریاضی برای شناخت طبیعت، که منجر به تحولات زیادی در شناخت درست طبیعت شد (همپشیر^۱، ۱۳۴۵، ص: ۲۴).

ضرورت نقد با توجه به اهداف و ماهیت نقد، روشن و تأیید می‌شود. ضرورت نقد در مفید بودن آن برای حل مسائل انسان و سلامتی و آرامش روحی اوست. غذای سالم جسم و روح انسان با شناخت درست امور مربوط به انسان ممکن می‌شود. بنابراین، نقد چیزی جدای از شناخت نیست، بلکه نقد شناخت‌ها را ساماندهی، معنادار و کارآمد می‌کند. پیشنهاد می‌شود که در فراگیر شدن نقد عالمانه بایستی تلاش کرد، به‌گونه‌ای که فضای اجتماعی جامعه فراگیرد. وقتی که فضای اجتماعی جامعه فراگرفت، تا حدودی اظهارنظرهای درون جامعه کنترل می‌شوند. نظارت‌ها زیاد می‌شوند، واکنش‌های مثبت و منفی رونق می‌گیرند و آراء نادرست کاهش می‌یابند و آراء فضای اجتماعی جامعه را بانشاط می‌نماید. همه این برکات آثار تربیتی‌اند که در اثر نقد در جامعه ظهور می‌یابند.

^۱ - Stuart Hampshire.

منابع

۱. قرآن کریم.
۲. اسلامی، سید حسن (۱۳۸۴). درآمدی بر آزاداندیشی و نظریه‌پردازی در علوم دینی، قم: انتشارات مرکز مدیریت حوزه علمیه.
۳. براون نیل، ام، کیلی استیوارت ام (۱۳۹۶). راهنمای تفکر نقادانه: پرسیدن سؤالاتی به‌جا، ترجمه کورش کامیاب، تهران: انتشارات مینوی خرد.
۴. برنال جان (۱۳۵۴). علم در تاریخ، ج ۱، تهران: انتشارات امیرکبیر.
۵. بوخنسکی، اینوستیوس (۱۳۷۹). فلسفه معاصر اروپایی، ترجمه خراسانی، شرف‌الدین، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۶. بورلوژوزف (۱۳۸۶). تمدن اسلامی، ترجمه علوی اسدا...، مشهد: انتشارات بنیاد پژوهش‌های اسلامی.
۷. جعفری محمدتقی (۱۳۷۹). بررسی و نقد نظریات هیچم، تهران: مؤسسه تدوین و نشر آثار علامه جعفری.
۸. جعفری محمدتقی (۱۳۵۰). تفسیر و نقد و تحلیل مثنوی معنوی، جلد ۵، تهران: چاپخانه حیدری.
۹. جهانی، جعفر (۱۳۸۲). دیباچه‌ای بر شیوه‌های پژوهش در تفکر نقاد، شیراز: نشر ملک سلیمان.
۱۰. حائری یزدی، مهدی (۱۳۶۸). کاوش‌های عقل نظری، تهران: شرکت سهام انتشار.
۱۱. حسین زاده، محمد (۱۳۸۲). پژوهش تطبیقی در معرفت‌شناسی معاصر، قم: انتشارات موسسه آموزش و پژوهشی امام خمینی (ره).
۱۲. حسینی سروری، سید علی‌اکبر (۱۳۷۹). تعلیم و تربیت اسلام (اهداف، مبانی، اصول)، تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی.
۱۳. دکارت، رنه (۱۳۸۱). تأملات، ترجمه احمدی احمد، تهران: انتشارات سمت.
۱۴. دهخدا، لغت‌نامه، انتشارات دانشگاه تهران.
۱۵. غزالی، ابوحامد (۱۳۶۱). تهافت‌الفلسفه، ترجمه علی اصغر حلبی، تهران: انتشارات مرکز نظر دانشگاهی.
۱۶. کاشانی، ملاحسن (۱۳۷۲). المحجۃ‌البیضاء، ترجمه عارف، سید محمد صادق، مشهد: انتشارات بنیاد پژوهش‌های اسلامی استان قدس رضوی.
۱۷. گلشنی، مهدی (۱۳۸۲). مجله‌نامه علوم انسانی، تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی.
۱۸. مطهری، مرتضی (۱۳۸۴). مجموعه آثار، جلد اول، تهران: انتشارات صدرا.
۱۹. ملک‌اوی، قتیح حسن (۱۳۸۰). گامی به سوی نظریه‌پردازی در تعلیم و تربیت اسلامی، ترجمه متقی‌فر، غلامرضا و طوسی، اسدا...، قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی.
۲۰. موسوی خمینی، روح‌ا... (۱۳۸۴). تفسیر سوره حمد، قم: انتشارات مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (ره).
۲۱. نامه علوم انسانی دو فصلنامه شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی شماره ۱۰ تابستان و پائیز ۱۳۸۳، ویژه اقتصاد.
۲۲. نصر، سید حسین (۱۳۸۲). سه حکیم مسلمان، ترجمه آرام احمد، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۲۳. نصری، عبدا... (۱۳۸۳). آئینه‌های فیلسوف، تهران: انتشارات سروش.
۲۴. همپشیر استوارت (۱۳۴۵). عصر خرد، ترجمه احمد سعادت‌نژاد، تهران: انتشارات امیر کبیر.
۲۵. هومن، محمود (۱۳۴۰). تاریخ فلسفه، جلد اول، تهران: انتشارات طهوری.
26. Northrop frye, Anatomy of criticism: four Essars, New princeton university press, 1957.
27. Rene wellek. A History of modern criticism: 1750-1950 volume 1: the later Enghteht century (New haven yale umisesity press, 1955).
Subject: an introduction to the theory of criticism and its standards



The Effect of Cognition of the Purpose, the Importance and the Necessity of Criticism on Education

Abbasali Rostaminasab¹

Assistant Professor, Art University, Tehran, Iran.

The critique by correct understanding of human affairs is a very important phenomenon. Observing the criteria of criticism helps criticize to use his or her thought in correct way and make it a broad and profound transformation, and can find suitable solutions to new problems. In this essay, through qualitative research and review the history, we have clarified the purpose, importance and necessity of critique. Findings of this research show that knowing the purpose, nature and application of criticism can be able to increase the ability of individual creativity in a desirable manner, and education means transformation and ability to solve future problems. In this research, critique has a position as judicious, documented, based on fairness and justice, and these repeated judgments on a person will have a positive educational effect. Critical understanding and practice is a kind of self-improvement, which is discussed in this research. Therefore, this research focuses on the recognition of the purpose, importance, and necessity of criticism on education.

Keywords: The Purpose of Critique, The Importance of Critique, The Necessity of Critique, The Effect of Educational Critique.

¹ E-mail: rostaminasab@uk.ac.ir



بررسی میزان گرایش به تفکر انتقادی در بین دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه‌های دولتی تهران

خدیجه سفیری^۱

استاد دانشگاه الزهراء، ایران

فاطمه عموعبداللهی^۲

کارشناسی ارشد دانشگاه الزهراء، ایران

تفکر انتقادی، از جمله مباحثی است که طی سال‌های اخیر برای رویارویی با دنیای معرفتی متکثر و انفجار اطلاعاتی مورد توجه قرار گرفته‌است. متخصصان امر، تفکر انتقادی را در دو بعد مهارت‌ها و تمایلات مورد بررسی قرار می‌دهند. مفهوم تمایل شامل یک نگرش انتقادی و تعهد برای فعالیت بر پایه این نگرش است و همپای مهارت‌های تفکر انتقادی در نظر گرفته می‌شود. پژوهش حاضر در پی بررسی بعد تمایلات و سنجش میزان گرایش به تفکر انتقادی در بین دانشجویان است که با استفاده از روش کمی پیمایش و با ابزار پرسشنامه انجام شده‌است. جامعه آماری مطالعه حاضر ۱۰۳۸۰ نفر است که این تعداد را دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه‌های الزهراء (س)، امام صادق (ع) و شهید بهشتی که از مجموع دانشگاه‌های دولتی تهران انتخاب شده‌اند، تشکیل می‌دهند. تعداد نمونه تحقیق با روش کوکران و ۳۷۰ نفر تعیین شده‌است که از طریق نمونه‌گیری متناسب با حجم انتخاب شده‌اند. نتایج نشان می‌دهد که ۲۰/۳ درصد از دانشجویان در سطح بالا و ۵۲ درصد در سطح متوسطی از گرایش به تفکر انتقادی قرار دارند. همچنین خرده مقیاس‌های کنجکاوی، ذهن باز و تحلیل‌گرایی بیش‌ترین میانگین و خرده مقیاس بلوغ در قضاوت کم‌ترین میانگین را در بین دانشجویان کسب کرده‌اند. همچنین میانگین گرایش به تفکر انتقادی در بین زن و مرد و همچنین بین رشته‌های تحصیلی علوم انسانی، علوم پایه و فنی-مهندسی در نمونه مورد مطالعه تفاوت معناداری با هم ندارد.

واژه‌های کلیدی: گرایش به تفکر انتقادی، دانشجویان کارشناسی ارشد، دانشگاه دولتی.

^۱ m_safiri@yahoo.com

^۲ fatemehamooabdollahi@yahoo.com

مقدمه

دنیای امروز، در اثر پیشرفت‌های تکنولوژیکی و گسترش رسانه‌ها، تبدیل به دهکده‌ای جهانی شده‌است. مرزهای فرهنگی بین جوامع تا حد زیادی از بین رفته‌است و ریشه‌های فکری افراد از فرهنگ‌های متنوعی سیراب می‌شوند که در این بین نمی‌توان غلبه فرهنگ غرب و نفوذ ارزش‌های مدرنیته را منکر شد. فرهنگی که اساس خود را بر محوریت خرد انسانی و اندیشه انتقادی و بازاندیشی در سنت‌ها قرار داده‌است.

در چنین شرایطی، بدیهی است دانشگاه‌ها که کانون اشاعه علوم مختلف جدید هستند، در ایجاد تحولات نگرشی و شناختی در بین دانشجویان تأثیر قابل ملاحظه‌ای دارند. از آن‌رو که بالا رفتن ظرفیت شناختی و مهارت‌های اندیشیدن و استدلال کردن در مجامع دانشگاهی، امری محتمل است و تفکر انتقادی از اصلی‌ترین این ظرفیت‌هاست که این احتمال می‌رود در طول دوران تحصیل به رشد و شکوفایی برسد. این نوع تفکر، افراد را قادر می‌سازد به پردازش آگاهانه هجوم داده‌ها و اطلاعاتی مختلف و متناقض پرداخته و از اضطراب و سراسیمگی، ابهام، پریشان‌اندیشی، ندانم‌گرایی، بی‌عملی و... رهایی دهد. به همین دلیل منطق انتقادی از مهم‌ترین ارزش‌های فکری در جوامع توسعه‌یافته تلقی می‌شود و بر این اساس از اهداف اصلی نظام‌های آموزشی، آموزش این نوع از اندیشه و خردورزی در سطوح مختلف است.

در ایران، به عنوان کشوری در حال توسعه، نیز در سال‌های اخیر به این نوع از اندیشه، به خصوص در سطوح مختلف آموزشی توجه زیادی نشان داده شده‌است. با ورود مدرنیته به کشورهای در حال توسعه و آشنایی با نظام‌های فکری متنوع و گاه متضاد، نظام‌های آموزشی برای کسب موفقیت در اهداف خود در نظامی متکثر و جهانی، بیش از هر چیز نیازمند این هستند که فراگیران به کسب توانایی تفکر در سطح بالا نائل شوند. فراگیران نظام‌های آموزشی نیازمند تفکیک واقعیت از تفسیر واقعیت، ارزیابی صحت‌گرایش‌های فکری خود و داشتن قضاوت درستی از شواهد و مدارک هستند. برای افراد جامعه‌ای که بدون بحث، استدلال و انتقاد، امور را می‌پذیرند و بدون تفکر منعکس می‌کند، خطر انحصار فکری و پرورش ذهن‌های بسته و قرائت تنگ از امور قابل پیش‌بینی است (نوشادی و خادمی، ۱۳۹۰). البته به رغم تأکیدی که بر بسط تفکر انتقادی در نظام‌های آموزشی وجود دارد، مطالعات انجام‌گرفته (بدری گرگری و دیگران، ۱۳۸۶؛ مهرابی و دیگران، ۱۳۹۰؛ آنجفی و دیگران، ۱۳۸۸). بیانگر این مطلب است که دانش‌آموزان و دانشجویان و حتی معلمان کشور در این نوع تفکر، از قدرت‌چندانی برخوردار نیستند. البته تفکر انتقادی در حوزه‌های مختلف علوم انسانی، معانی متعددی را در بردارد، اما جهت‌سنجش این نوع تفکر از یک سو بر مهارت‌های حل مسئله و از سمت دیگر به تمایل به‌کارگیری این مهارت‌ها، تأکید

می‌شود. مفهوم تمایل شامل یک نگرش انتقادی و تعهد برای فعالیت بر پایه این نگرش است. گرایش به تفکر کردن انتقادی که متخصصان آن را همپای توانایی‌ها و مهارت‌ها در نظر می‌گیرند، به ویژگی‌های شخصیتی افراد بازمی‌گردد که تئوری‌پردازان در زمینه تفکر انتقادی به طور کلی بر وجود این گرایش خاص برای متفکران انتقادی توافق دارند. با توجه به اهتمام ویژه‌ای که طی سال‌های اخیر به تفکر انتقادی در بین برنامه‌ریزان فرهنگی و آموزشی کشور به وجود آمده‌است، باید گفت، بررسی میزان گرایش به این نوع از تفکر می‌تواند به ایجاد نمایی روشن از وضعیت کنونی و در نتیجه هموار کردن مسیر آموزش‌های مهارت حل مسئله و مواجهه با انفجار اطلاعاتی دنیای امروز منجر شود. در پژوهش حاضر، سعی بر آن است که با تکیه بر تمایلات، میزان گرایش به تفکر انتقادی در بین دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه‌های دولتی تهران مورد سنجش قرار گیرد.

مبانی نظری

یکی از مشهورترین مطالعات در زمینه تفکر انتقادی به وسیله انجمن ملی فلسفی آمریکا در زمینه آموزش و ارزیابی تفکر انتقادی صورت گرفته‌است. در این مطالعه، متخصصان از رشته‌های مختلف در پژوهشی کیفی و طولی شرکت کردند. گزارش نتیجه این تحقیق به «گزارش دلفی» شهرت یافته‌است. گزارش دلفی در نهایت اتفاق نظر متخصصان و پیرامون تفکر انتقادی را به شرح زیر مطرح می‌کند:

«تفکر انتقادی، تفکری است هدفمند و قضاوتی است خود تنظیم که مبتنی بر تفسیر، تحلیل، ارزیابی و استنباط به همراه تبیین مستدل، مفهومی، روش‌شناسی و ملاک‌شناسی یا قضاوت بر اساس بررسی‌های بافت و زمینه است. از این‌رو، اندیشه انتقادی ابزار ضروری پرسش و تحقیق به شمار می‌رود. از طرف دیگر تفکر انتقادی نیرویی رهایی‌بخش در تعلیم و تربیت و منبعی نیرومند در زندگی فردی و مدنی به شمار می‌رود. تفکر انتقادی مترادف با تفکر خوب نیست، بلکه تفکری خود تصحیح است. آرمان متفکر نقاد، کنجکاوی، ذهن باز، انعطاف‌پذیری، دور اندیشی در قضاوت، منصف و عادل در ارزیابی، صداقت در سوگیری‌های شخصی، تمایل به بازبینی مجدد اطلاعات، آگاه، دارای حسن ظن و شفافیت در مواجهه با مسائل پیچیده، مستدل در انتخاب، تاکید بر پژوهش و جست‌وجو و نیز پشتکار تا حصول نتیجه است. ترکیب بسط مهارت‌های تفکر انتقادی با پرورش چنین گرایش‌هایی مبنایی برای ایجاد جامعه دموکراتیک و عقلانی است» (فاسیونه، ۱۹۹۳ و ۲۰۰۹).

همان‌طور که از تعریف تفکر انتقادی بر می‌آید، دو وجه مهارتی و گرایش‌ها و تمایلات شخصیتی در تفکر انتقادی در نظر گرفته شده‌است که در ادامه به آن پرداخته می‌شود.

ویژگی‌های وجه مهارتی تفکر انتقادی

مجموعه مهارت‌های تفکر انتقادی، مؤلفه‌های روند این نوع تفکر از مرحله مواجه شدن با داده‌ها و اطلاعات تا رسیدن به داوری هدفمند و خود تنظیم‌گر است. این مهارت‌ها در سنجش منطقی و انتقادی موضوعات گوناگون به کار می‌رود. پیتر فسیونه در گزارش دلفی و کتاب انتقادی بیندیش، شش مهارت تفکر انتقادی را به ترتیب زیر ذکر کرده‌است (قاضی مرادی، ۱۳۹۰: ۸۵).

۱. تعبیر و تفسیر

۲. تحلیل

۳. ارزشیابی

۴. استنتاج

۵. توضیح

۶. خود-تنظیم‌گری

۱. **تعبیر و تفسیر:** روندی است که در آن فردی می‌کوشد تا درک خودش را از موضوعات، بنا به داده‌ها و اطلاعاتی که از آن موضوع به دست آورده‌است، بیان کند. این کار توسط خرده مهارت‌های گروه‌بندی، رمزگشایی دلالت و وضوح بخشیدن به معنا انجام می‌شود. می‌توان مثال‌های گوناگونی درباره تعبیر و تفسیر به دست داد. تشخیص مسئله و توضیح آن بدون پیشداوری، متمایز کردن ایده اصلی از ایده‌های فرعی در یک متن، بساختن گروه‌بندی موقتی و ساماندهی اطلاعات و...

۲. **تحلیل:** شناسایی و تعیین ارتباطات استنتاجی موجود در گزاره‌ها و سایر اشکال ارائه مطلب است. منظور از ارتباطات استنتاجی روابطی است که نشان می‌دهند میان گزاره‌ها کدام یک مقدمه و کدام یک نتیجه‌اند که با هدف شرح و توضیح باورها و داوری‌ها و عقاید انجام می‌شود. بدین ترتیب با آزمون ایده‌ها از طریق تعیین عبارات مؤثر در استدلال و کشف و شناسایی استدلال‌ها پی به دلایل ارائه شده در رد یا تأیید مطلب می‌بریم. سپس با تحلیل استدلال‌ها به تشخیص مقدمات و نتایج و تعیین ساختار کلی استدلال پرداخته می‌شود. بنابراین تحلیل مهارتی است که به اتکای آن می‌توان ادعاها و داوری‌ها را بر مبنای دلایلی که ارائه می‌دهند، مورد آزمون قرار داد.

۳. **ارزشیابی:** منظور از ارزشیابی این است که اعتبار و استناد مفاهیم، عبارات یا دیگر اشکال بازنمایی در بر دارنده روایت‌ها و توصیفات، ادراک، تجربه و داوری، باورها یا عقاید فرد سنجیده و در مورد آنها داوری شود. همچنین سنجش استحکام منطقی ارتباط‌های استنتاجی در مطلب ارائه شده نیز در مهارت ارزشیابی قرار می‌گیرد. در واقع این مهارت برای سنجش استناد ادعا و قوت یا ضعف

استدلال‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد. استدلال عنصر کلیدی تفکر انتقادی است و ارزشیابی به سنجش و تحلیل استدلال می‌پردازد.

۴. **استنتاج:** استنتاج نتیجه‌ای است مبتنی بر تحلیل موضوعات، احساسات، رویدادها، داده‌های واقعی و ایده‌هایی که در پرتو شناخت پیشین طرح و تدوین می‌شود. در استنتاج با تحلیل داده‌ها و اطلاعات موجود به نتایج مستدل یعنی به دریافت‌های جدیدی می‌رسیم (همان، ۱۳۱). در کل استنتاج به معنای بررسی اطلاعات مربوط و استخراج پیامدها و نتایج برآمده از داده‌ها، اظهارات، اصول، شواهد، اسناد و دیگر اشکال بازنمایی است (همان، ۱۲۶).

۵. **توضیح:** عبارت است از این که فردی نظرش را بیان علل یا دلایلی که توجیه‌کننده آن هستند، به طور قابل درک ارائه کند. در این مهارت فرد نتایج استدلال خود را بیان می‌کند. البته باید توجه داشت که رسیدن به نتیجه صحیح نشانه تفکر انتقادی کارآمد نیست، بلکه با چگونه رسیدن به نتیجه صحیح از طریق استفاده از روند استدلالی و استنتاجی صحیح است که تفکر انتقادی مشخص می‌شود (همان، ۱۴۰).

۶. **خود-تنظیم‌گری:** عمل زیر نظرگرفتن مراحل تفکر خود به منظور آگاهی یافتن از روندهای ذهنی و صحیح و منظم آن است. این مهارت شامل بازنمایی روند تفکر خود - ارزشیابی و تصمیم‌گیری در مورد تصحیح آن است و در صورتی انجام می‌گیرد که خود فرد به لزوم آن آگاه شود و مستلزم جدا کردن مفروضات و عقاید فرد از دیگران است. باید افزود که خود-تنظیم‌گری مهارتی است که بازتابی بودن تفکر انتقادی و وجه اخلاقی تفکر انتقادی را مشخص می‌کند و مهم‌ترین نتیجه آن تعالی بخشی در مرحله تفکر است (همان، ۱۵۰).

ویژگی‌های وجه گرایشی تفکر انتقادی

متخصصان این گروه نیز در تحقیقات گسترده‌ای که درباره تفکر انتقادی انجام داده‌اند، معتقدند که متفکران انتقادی ایده‌آل به طور کلی دارای یکسری تمایلات از قبیل ذهن باز و انعطاف‌پذیر، ذهن بی‌طرف در ارزشیابی و محتاط در تصمیم‌گیری، راغب به تجدیدنظر کردن، جست‌وجوگر اطلاعات مناسب، انتخاب‌گر معیارهای عقلانی و مصر در جست‌وجوی نتایج جامع و دقیق هستند (فاسیونه و دیگران، ۲۰۰۰). این تمایلات از نظر محققان گروه دلفی اشاره به روحیه انتقادی دارد که یک متفکر انتقادی آن را داراست. از نظر آن‌ها تمایلات نیز یک ضرورت برای مهارت‌هاست؛ به طوری که مهارت‌های تفکر انتقادی در فرد ریشه بگیرد و رشد کند.

کارشناسان گزارش دلفی، تمایلات تفکر انتقادی را به دو دسته تقسیم کرده‌اند که عبارتند از:

۱. رویکردهای کلی مربوط به زندگی: که شامل؛ کنجکاوی در مسائل مختلف، داشتن اطلاعات خوب، کاربرد تفکر انتقادی در زمان ضروری، دقیق بودن در فرایندهای پژوهشی مستدل، تکیه به توانایی خود در استدلال، داشتن ذهن گشوده در ارتباط با دیدگاه‌های جهانی، انعطاف‌پذیری بهنگام بررسی گزینه‌های دیگر، آگاهی از عقاید دیگران، بی‌غرضی و بی‌طرفی بهنگام ارزیابی استدلال‌ها، مراقبت از بروز تعصبات و تمایلات و پیش‌داوری‌های خود، احتیاط به هنگام انجام قضاوت یا به هنگام تأخیر انداختن قضاوت، تمایل به اصلاح دیدگاه‌ها، زمانی که اصلاح ضروری است.

۲. رویکردهای مربوط به مسائل خاص: وضوح در بیان پرسش‌ها و مسائل، نظم در هنگام فعالیت با مسائل پیچیده، تلاش برای یافتن اطلاعات ضروری، استدلال بهنگام انتخاب معیار و کاربرد آن، تمرکز بر روی مسائل بهنگام کار، پشتکار و همت به هنگام فعالیت و تسلیم نشدن در برابر مشکلات، دقت کافی در مسائل و شرایط مختلف (تیموری، ۱۳۸۹).

در این پژوهش تفکر انتقادی بر اساس تعریفی که در گزارش دلفی آمده است و در آن متخصصان پیرامون تفکر انتقادی به اتفاق نظر رسیده‌اند، بنابراین تعریف مورد استفاده از تفکر انتقادی در تحقیق حاضر به شرح زیر است.

عقاید، باورها و عواطف و تمایلات افراد به نگرش و تحلیل انتقادی است و شخصی با این تمایلات شخصی است که دارای کنجکاوی، ذهن باز، انعطاف‌پذیری است. متفکر نقاد در ارزشیابی‌های خود منصف و عادل و در سوگیری‌های شخصی خود صداقت دارد. تمایل به بازبینی مجدد اطلاعات، شفافیت در مواجهه با مسائل پیچیده، تأکید بر پژوهش و جست‌وجو و نیز پشتکار تا حصول به نتیجه، او را به بلوغ در تفکر انتقادی و اعتماد به تفکر انتقادی خود می‌رساند. (فاسیونه، ۱۹۹۳ و ۲۰۰۹). تفکر انتقادی به‌عنوان مهارت قضاوت فکورانه درباره‌ی درستی یا نادرستی اندیشه‌ها و اعتقادات و رشد عقلانی افراد و ارتقای کارآیی آنها در همه‌ی جنبه‌های زندگی اهمیت اساسی دارد. (فاسیونه، ۲۰۱۱).

جهت سنجش متغیر گرایش به تفکر انتقادی، پس از بررسی‌های بسیار و در نظر گرفتن ابعاد این متغیر بر اساس مطالعات صورت گرفته، به این نتیجه رسیدیم که استفاده از پرسشنامه استاندارد گرایش به تفکر انتقادی کالیفرنیا (CCTDI)، ابعاد و مؤلفه‌های مورد نظر ما را در بر دارد و با حذف تعدادی از گویه‌های نامفهوم با بهره‌گیری از نظرات اساتید، از گویه‌های این پرسشنامه جهت انجام پژوهش خود بهره گرفتیم.

همچنین برای اطمینان ابزار سنجش، از نظرات داوران متخصص در حوزه‌ی موضوع تحقیق (مورد استفاده از نظرات متخصصان)، در طرح سؤالات از سؤالات مشابهی که در تحقیقات و مقاله‌های معتبر آمده است نیز استفاده شده است؛ بنابراین اعتبار سنجش در پژوهش حاضر صوری و سازه‌ای است. در این

چشم انداز نقد مطلوب، سال ۱۳۹۶. ۴۰۹

پژوهش ابتدا با اجرای ۳۰ پرسشنامه، آزمون مقدماتی به عمل آمد و گویه‌های مناسب برای مفاهیم انتخاب شده‌اند.

برای تعیین روایی این تحقیق از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده‌است. در واقع آلفای کرونباخ نشانگر انسجام درونی و همسازی داخلی گویه‌ها به شمار می‌رود. این پرسشنامه با ۷۵ گویه از ۷ خرده مقیاس تشکیل شده‌است که شامل حقیقت‌جویی^۱، ذهن باز^۲، سیستم‌گرایی^۳، تحلیل‌گرایی^۴، اعتماد به تفکر انتقادی خود^۵، بلوغ در قضاوت^۶، کنجکاوی^۷ و هر خرده‌مقیاس در ۹-۱۲ گویه سنجیده شده‌است. پیوستار رتبه‌بندی پاسخ‌ها در مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت قرار دارد (کاملاً موافق، موافق، تا حدودی موافق، تا حدودی مخالف، مخالف، کاملاً مخالف) (حاج‌حسینی، ۱۳۹۰: ۱۳۴). در ایران برجعلی‌لو (۱۳۸۶) روایی پرسشنامه را به روش همسانی درونی بررسی و ضریب آلفای کرونباخ را بین ۰/۷۵-۰/۶ گزارش نموده‌است.

نمونه و روش تحقیق

این پژوهش با روش کمی پیمایش و با استفاده از ابزار پرسشنامه انجام شده‌است. جامعه آماری این پژوهش را دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه‌های دولتی تهران در سال ۱۳۹۲ تشکیل می‌دهند که از بین ۱۳ دانشگاه دولتی تهران، سه دانشگاه الزهراء (س)، شهید بهشتی و دانشگاه امام صادق (ع) انتخاب شده‌اند و دارای ۱۰۳۸۰ نفر دانشجوی کارشناسی ارشد در حال تحصیل هستند و با استفاده از نمونه‌گیری متناسب با حجم، تعداد ۳۷۰ نفر به عنوان نمونه از این سه دانشگاه مورد مطالعه قرار گرفتند.

1- truth-seeking.

2- open-mindedness.

3- systematicity.

4- Analyticity.

5- CT-confidence.

6- Maturity.

7- Inquisitiveness.

یافته‌ها

توصیف ویژگی‌های پاسخ‌گویان

جدول شماره ۱- توزیع فراوانی جنسیت، رشته تحصیلی و دانشگاه

دانشگاه	رشته تحصیلی					جنسیت			
	شهید بهشتی	امام صادق	الزهرا	فنی - مهندسی	علوم پایه	علوم انسانی	مرد		زن
	211	48	111	90	64	212	135	235	فراوانی
	57	13	30	24.3	17.3	57.3	36.5	63.5	درصد در نمونه
	370			370			370		جمع کل

وضعیت تفکر انتقادی دانشجویان

تفکر انتقادی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه‌های دولتی تهران با توجه به در نظر گرفتن خرده-مقیاس‌های ۷ گانه در طیفی ۱ تا ۶ از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق بررسی شد و نمره کسب شده در طیف ۰-۱۰۰ قرار گرفت.

جدول شماره ۲- توزیع فراوانی تفکر انتقادی

تفکر انتقادی	فراوانی	درصد معتبر	درصد تجمعی
کم	۱۰۲	۲۷.۶	۲۷.۶
متوسط	۱۹۳	۵۲.۲	۷۹.۷
زیاد	۷۵	۲۰.۳	۱۰۰
شاخص‌های مرکزی	میانگین: ۷۱/۹۸	میان: ۷۲/۱	مد: ۶۵/۸

توصیف خرده مقیاس‌های تفکر انتقادی

جدول شماره ۳- توزیع خرده مقیاس‌های تفکر انتقادی

میان	میانگین	انحراف معیار
۷۲.۰۰	۷۰.۳	۱۲.۴
۷۱.۶	۶۸.۶	۱۷.۲
۶۲.۵	۶۳.۳	۱۴.۵
۶۷.۶	۶۸.۵	۱۱.۷
۶۳.۸	۶۳.۵	۱۰.۷
۶۵.۰۰	۶۲.۷	۱۳.۳
۵۵.۱	۵۴.۴	۱۵.۶

بررسی نتایج به دست آمده از میزان گرایش به تفکر انتقادی دانشجویان کارشناسی ارشد نشان می‌دهد که تنها ۲۰/۳ درصد از دانشجویان مورد مطالعه در سطح بالایی از گرایش به تفکر انتقادی قرار دارند. نتایج جدول نشان می‌دهد که بیش‌ترین میانگین در بین خرده‌مقیاس‌های تفکر انتقادی، در بین پاسخ-

چشم انداز نقد مطلوب، سال ۱۳۹۶، ۴۱۱.

گویان مربوط به خرده‌مقیاس کنجکاو (۷۰/۳ از ۱۰۰) و کم‌ترین میزان مربوط به بلوغ در قضاوت (۵۴/۴) است.

جدول شماره ۴- توزیع متغیر تفکر انتقادی بر حسب جنسیت، رشته تحصیلی

بی‌پاسخ	تعداد	انحراف معیار	میانه	میانگین	
۰	۱۳۵	۱۲.۳۵	۷۲.۱۰	۷۰.۹۵	مرد
۰	۲۳۵	۹.۳۵	۷۲.۱۳	۷۲.۵	زن
۰	۲۱۲	۹.۱۲	۷۰.۰۴	۷۱.۴۳	علوم انسانی
۰	۶۴	۸.۸۹	۷۳.۲۴	۷۳.۳۳	علوم پایه
۰	۹۰	۱۴.۳۱	۷۳.۷۰	۷۲.۱۶	فنی-مهندسی
۰	۳۷۰	10,57	72,12	71,98	میزان گرایش به تفکر انتقادی در کل نمونه

همان‌طور که در جدول نیز مشخص است، میانگین گرایش به تفکر انتقادی در بین زنان و مردان، رشته‌های تحصیلی و دانشگاه‌ها تفاوت چندانی ندارد. در مورد معناداری این تفاوت در ادامه بحث خواهد شد.

مقایسه میانگین گرایش به تفکر انتقادی

جدول شماره ۵ آزمون t مقایسه میانگین گرایش به تفکر انتقادی و جنسیت

آزمون t		آزمون لوین			
سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار t	مقدار F	سطح معناداری	
۰.۱۵۵	۳۶۸	-1.42	۰.۸۷	۰.۳۵۱	فرض برابری واریانس‌ها
۰.۱۸۶	۲۲۲.۹۰۵	-1.325			فرض نابرابری واریانس‌ها

برای انجام آزمون t، ابتدا آزمون لوین به جهت بررسی برابری یا نابرابری واریانس‌ها صورت می‌گیرد و از آنجا که سطح معناداری این آزمون بزرگ‌تر از ۰.۰۵ است، فرض صفر آن که برابری واریانس‌ها است، رد می‌شود و برای بررسی مقدار آزمون تی، باید فرض نابرابری واریانس‌ها را در نظر بگیریم، اما بررسی سطح معناداری این آزمون بزرگ‌تر از ۰.۰۵ است و نشان می‌دهد فرض صفر آزمون t تأیید می‌شود؛ فرضیه صفر این آزمون مبنی بر این است که میانگین تفکر انتقادی در بین زن و مرد مساوی است؛

بنابراین با تأیید فرض صفر، فرضیه محقق مبنی بر عدم تفاوت معنادار بین میانگین گرایش به تفکر انتقادی در بین زن و مرد تأیید می‌شود.

نتیجه‌گیری

ما با در نظر گرفتن ۷ خرده‌مقیاس حقیقت‌جویی، ذهن باز، کنجکاوی، تحلیل‌گرایی، سیستم‌گرایی، بلوغ در قضاوت و اعتماد به تفکر انتقادی خود و با استفاده از ۴۹ گویه که از پرسشنامه استاندارد گرایش به تفکر انتقادی کالیفرنیا اقتباس شده بود، به بررسی تفکر انتقادی در بین دانشجویان پرداختیم. نتایج بررسی ما نشان داد که دانشجویان در حد متوسطی از تفکر انتقادی قرار دارند. می‌توان گفت تمامی پژوهش‌های انجام‌گرفته درباره مهارت‌های تفکر انتقادی و گرایش به تفکر انتقادی با پرسشنامه‌های استاندارد (کالیفرنیا، ریکتس و...) (بدری گرگری و همکاران (۱۳۸۶) و برخوردار و همکاران (۱۳۸۹) و نوشادی، ۱۳۹۰ و فتحی‌آذر و دیگران، ۱۳۹۲ و عباسی و دیگران، ۱۳۹۲ و برخوردار و دیگران، ۱۳۹۰ و کریمی نقندر و دیگران، ۱۳۸۹ و قریب و دیگران، ۱۳۸۸ نشان از ضعف این مهارت‌ها و گرایش‌ها در دانشجویان و دانش‌آموزان ایرانی دارد. باید توجه داشت که تفکر و آگاهی انسان‌ها محصولی اجتماعی است (برگر و لاکمن، ۱۹۹۶) و ضعف تفکر انتقادی در سطوح بالای تحصیلی در جامعه ایران را باید در شرایط اجتماعی و فرهنگی آن جست‌وجو کرد.

دقت در خرده‌مقیاس‌های تعیین‌شده نشان می‌دهد که دانشجویان بیش‌ترین میانگین را در کنجکاوی و کم‌ترین میانگین را در بلوغ در قضاوت، کسب کرده‌اند؛ بنابراین می‌توان گفت کنجکاوی به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل انگیزشی در رشد تفکر انتقادی به صورت پتانسیلی بالقوه در دانشجویان وجود دارد و با ایجاد بسترهای مناسب فرهنگی و آموزشی می‌توان شاهد بروز و گسترش تفکر انتقادی در بین دانشجویان بود. از سوی دیگر پایین بودن میانگین بلوغ در قضاوت را باید دلیلی در ضعف استفاده از تفکر انتقادی، سردرگمی در تصمیمات اتخاذشده از سوی دانشجویان دانست.

منابع

۱. آشتیانی، منوچهر (۱۳۸۱). جامعه‌شناسی شناخت مقدمات و کلیات، تهران: نشر قطره.
۲. برخوردار، معصومه و همکاران (۱۳۹۰). «بررسی میزان گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان کارشناسی پیوسته پرستاری دانشگاه‌های علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی شهید صدوقی و دانشگاه آزاد اسلامی شهر یزد»، نشریه دانشکده پرستاری و مامایی، دانشگاه علوم پزشکی تهران، دوره ۲۴، شماره ۶۹، اردیبهشت، ۲۵-۱۸.
۳. بدری گرگری و همکاران (۱۳۸۶). «بررسی مهارت تفکر انتقادی دانشجو معلمان مراکز تربیت معلم تبریز»، فصلنامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز، سال دوم، شماره ۷، پاییز.

۴. حاج حسینی، منصوره (۱۳۹۱). «تأثیر روش‌های گفتگومحور (بحث گروهی و بحث سقراطی) بر تفکر انتقادی دانشجویان»، رساله دکتری، دانشگاه الزهراء (س).
۵. حبیب‌پور، کرم؛ صفری، رضا (۱۳۸۸). راهنمای جامع کاربرد SPSS در تحقیقات پیمایشی، تهران: لویه، متفکران.
۶. عباسی، پروین و همکاران (۱۳۹۲). «گرایش به تفکر انتقادی و ارتباط آن با عزت نفس در دانشجویان پزشکی دوره پیش بالینی و بالینی»، آموزش در علوم پزشکی، سال ۶، شماره ۱۳، صص ۴۹۸-۵۰۸.
۷. فتحی‌آذر، اسکندر و همکاران (۱۳۹۲). «بررسی روند گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان دانشگاه افسری امام علی (ع) (مطالعه موردی- مثلث بندی درون روشی)»، فصلنامه علمی - پژوهشی مدیریت نظامی، سال ۱۳، شماره ۴۹، بهار، صص ۴۲-۱۱.
۸. قریب، میترا و همکاران (۱۳۸۸). «مهارت‌های تفکر انتقادی و گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان ترم اول و آخر مدیریت خدمات بهداشتی - درمانی»، آموزش در علوم پزشکی، سال دوم، شماره ۹، تابستان، صص ۱۳۵-۱۲۵.
۹. کرلینجر، فردان (۱۳۷۷). مبانی پژوهش در علوم رفتاری، حسن پاشایی شریفی و حسین نجفی زند، جلد اول، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۱۰. کریمی نقندر، مریم و همکاران (۱۳۸۹). «بررسی تفکر انتقادی کارورزان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی سبزوار»، مجله دانشکده پرستاری و مامایی رازی کرمان، سال ۱۰، شماره ۱۹، بهار- تابستان، صص ۲۸-۲۴.
۱۱. مظفری، سعیده (۱۳۸۷). «رابطه ویژگی‌های شخصیتی و تفکر انتقادی با باورهای دینی در دانشجویان»، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
۱۲. نوشادی، ناصر و خادمی، محسن (۱۳۹۰). «ارزیابی برنامه درسی رشته مطالعات اجتماعی مراکز تربیت معلم ایران از منظر اندیشه انتقادی»، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۳۸، سال نهم، تابستان.
13. Berger, Peter and Thomas Luckman (1963), *Sociology of Religion and Sociology of Knowledge*, *Sociology and Social Research*. 47:417-427
14. Facione, P. A, (1995), *The Disposition Toward Critical Thinking*, *Journal of General Education*, 44(1). 1-25.
15. Facione, P, (2009), *Critical Thinking: What it is and Why it Counts*, Retrieved from <http://www. Insightassessment.com>.



Critical Thinking disposition among Master's Students of Tehran State Universities

Khadijeh Safiri¹

Faculty Member of Al-zahra University, Tehran, Iran.

Fatemeh Amooabdolahi²

M.A. Al-zahra University, Tehran, Iran.

Critical thinking is one of the topics that has been considered in recent years to confront the multiple epistemic worlds and the explosion of information. Specialists consider critical thinking in two dimensions of skills and attitudes. The concept of desire includes a critical attitude and commitment to activity based on this attitude and is considered together with critical thinking skills. The present study seeks to study the tendency and rate of critical thinking among students, using a quantitative survey method and a questionnaire. The statistical population of the present study is 10380 students. This is the number of graduate students of Al-Zahra, Imam Sadiq and Shahid Beheshti universities selected from a total of Tehran's public universities. The number of research samples was determined by Cochran method and 370 persons selected by proportional sampling. The results show that 20.3% of students are at high levels and 52% are moderately attitudes to critical thinking. Also, curriculum, open mind and analytic subscales have the highest mean and maturity subscale in judging the least average among students. Also, the average tendency to critical thinking among women and men as well as between the fields of humanities, basic sciences and engineering in the sample was not significantly different.

Keywords: Critical Thinking Disposition, MA Students, State University.

¹ E-mail: m_safiri@yahoo.com

² E-mail: fatemehamooabdollahi@yahoo.com



جریان‌شناسی نقد و درک متن در آموزش متون معاصر

طیبه امیریان^۱

پژوهشگر و دکترای زبان و ادبیات عربی، ایران

نقد ادبی، فعالیت‌تی روشمند برای درک متن ادبی و ابزاری است که فهم جنبه‌های زیباشناسانه متن ادبی را افزونی می‌بخشد. یکی از چالش‌های آموزشی در تدریس متون معاصر، این است که دانشجویان به درک درست جنبه‌های زیبای متون معاصر نمی‌توانند دست‌یابند. ریشه این مشکل را می‌توان تاحدی در شیوه تدریس سنتی نقد ادبی - که غالباً نقدی برون‌متنی و نظری است - جست. در این شیوه برای شناخت اصول مکاتب نوین نقدی، چون: ساختارگرایی، نشانه‌شناسی جایگاه‌چندانی دیده نمی‌شود و فقط به بیان تعاریفی کلی از اصول و نظریه‌های نقد نوین، به صورت تئوری اکتفا می‌شود و دیگر نقد علمی و کاربردی در این واحد درسی جایگاهی ندارد و این امر امکان نقد و فهم درست متون ادبی را تقلیل می‌دهد، زیرا دانشجویان شیوه‌های درست نقد یک اثر ادبی آگاهی کافی ندارد و حتی گاه به نقد نادرست می‌پردازد. این موضوع بدین معناست که بی‌توجهی به شیوه‌های صحیح در آموزش نقد ادبی نوین در درک و فهم متون منجر به عدم دست‌یافتن به خوانش درست و در نتیجه دشوار شدن متون می‌شود. بنابراین آموزش نقد باید طوری باشد تا از متن معرفت‌ارائه شود. این پژوهش با تکیه بر روش تحلیلی توصیفی به منظور حل این مشکل، به منابع جدید در حوزه نقد توجه کرده و بیشتر به نقد عملی اصول مکاتب نوین نقدی بر روی متون مختلف ادبی پرداخته‌است تا دانشجویان بتوانند به درک درستی از مبانی یافت شده در نقد ادبی نوین دست‌یابند که این امر به پرورش ذوق هنری و قابل فهم شدن متون ادبی می‌انجامد.

واژه‌های کلیدی: آموزش متون معاصر، چالش، فهم و درک، نقد ادبی.

^۱ taebhamiriyan@yahoo.com

مقدمه

دانش نقد ادبی^۱ که از آن می‌توان به علم «سخن‌سنجی و سخن‌شناسی» تعبیر کرد، معرفتی است روشمند به منظور دست‌یافتن به فهم و تعبیر متن ادبی؛ که این علم سبب تنوع فهم و درک خواننده از یک متن ادبی می‌شود. این دانش فعالیتی تئوریک و هدفمند و به منزله ابزاری خوانشی به قصد مطالعه، تحلیل، تفسیر متون و آثار ادبی و ارزیابی آن‌ها و همچنین «کوششی بی‌غرضانه به منظور آموختن و اشاعه بهترین آموزه‌ها و افکار در دنیا» (برسler، ۱۳۸۶: ۶). است که به «ارزش‌سنجی و ارزش‌گذاری متن ادبی» می‌پردازد (دستغیب، ۱۳۷۶: ۲۴) از این تعاریف این گونه برداشت می‌شود که نقد ادبی رویکردی انتقادی است و سعی بر آن دارد که با ارائه قوانین و اصول نقد و نیز قاعده برای شناخت جنبه‌های زیباشناسانه، معیاری به خواننده بدهد تا بتواند بر اساس آن به خوانش متون ادبی بپردازد، تا به ویژگی‌ها و نشانه‌های زیباشناسانه واقعی آثار ادبی که میراث علمی و فکری هر قومی است، شناخت حاصل نماید و به فهم و درک فضاهای متنوع موجود در متون ادبی دست یابد. هرچند که تاریخ نقد ادبی هرگز به گستره و قدمت تاریخ ادب نمی‌رسد، چرا که خاستگاه ادب، قدمتی دیرینه دارد و پایگاه نقد به درازای ادب نیست، با این وجود نقد با هر تاریخ آغازی که داشته‌باشد در هر گونه‌ای، معیارها و رویکردهای سنجش خاصی دارد.

هر گونه نقد، چشم‌انداز خاصی را نسبت به متن ادبی فراهم می‌کند که خوانندگان می‌توانند از دریچه آن شیوه و روش نقد، به متن ادبی نگاه کنند، زیرا هر گونه نقد ادبی به نحوی خوانشی از یک متن ادبی، چه شعر و چه نثر، است و هر خوانشی به شکلی متفاوت امکان درک و فهم‌پذیری متن ادبی را برای خواننده فراهم می‌آورد و بر حسب آن خواننده می‌تواند از متن ادبی دانایی و معرفت کسب کند. بنابراین؛ نقد ادبی باید این گنجایش را داشته باشد تا از متون ادبی گوناگون شناخت و آگاهی وسیعی به خوانندگان ارائه دهد و با ارائه این معرفت است که خوانندگان می‌توانند متن را بشناسد زیرا؛ در غیر این صورت متن ادبی، متنی ناشناخته و مجهول‌الهیوه باقی می‌ماند. به این علت که هر متن ادبی دارای ویژگی‌ها و خصوصیتی است که منتقد و یا خواننده با نقد کردن آن به فهم و درک آن ویژگی‌ها می‌رسد و سبب لذت بردن او از متن ادبی می‌شود؛ بدین دلیل که؛ «نقد ادبی خود یک سخن ادبی است... و در یک لحظه هم ابژه (مورد شناسایی) است و هم سوژه (شناسنده یا فاعل شناسایی)؛ هم معناست و هم معناشناس» (احمدی، ۱۳۸۶: ۲۱۶).

امروزه متأسفانه یکی از چالش‌های آموزشی موجود در واحد درسی نقد ادبی در انواع رشته‌های زبان و ادبیات عربی، این است که در این واحد درسی در شیوه تدریس، نقد، تعبیر و درک متون ادبی، اعم از انواع مختلف نظم و نثر، هنوز با همان برداشت سنتی و کهن از معنای اثر «تشخیص سره از ناسره و شناخت متن خوب از متن بد» همراه است، که هم معنا و هم فهم اثر ادبی وابسته به ویژگی‌ها و اصول سنتی نقد ادبی کهن است و این در حالی است که دیگر سخن از نقد به صورت تشخیص سره و ناسره

^۱ - Literary Criticism.

در عصر معاصر جایگاه معنایی ندارد؛ زیرا آوردن یک نمونه متن ادبی که یکسر سره باشد، وجود ندارد و از سوی دیگر شایسته نیست که تمام متون ادبی را تنها با یک معیار نقد کهن و قدیمی، یعنی نقدی که «تحت تأثیر ملاحظات اخلاقی، تاریخی یا زندگی‌نامه‌ای عمدتاً سوبه‌ای فرامتنی داشته، بیش‌تر و بیش‌تر به خود متن معطوف گشت و صبغهای «عینی» (مبتنی بر متن) دارد» (کان دیوس و همکاران، ۱۳۸۶: ۱) بررسی کرد. دیگر این‌که نقد سنتی به دلیل نداشتن رویکردی علمی و فنی در نقد شعر و نثر، نقدی ناتمام و ناقص است و نیز آن یک نوع نقد برون‌متنی و به عبارتی دیگر نقدی حاشیه‌ای است که بیشتر به موضوعات پیرامونی متن می‌پردازد تا خود متن ادبی، که درباره آن می‌توان گفت آن روشمندی نقد تا حد زیادی نقدی شخصی و بدون زیر ساخت‌های تئوری متقن است. در نتیجه این شیوه نقدی ما را به چشم‌اندازی تنگ و بسته فرا می‌خواند؛ که نمی‌تواند برای خواننده چشم‌اندازی از چشم اندازه‌های موجود در متن ادبی را ایجاد نماید، و این‌که خواننده هم بتواند به بعدی از بعدها متن ادبی دست یابد و در آن تصرف نماید و یا جنبه‌های هنری و زیبایی‌شناسی متن ادبی را بشناسد و آن‌ها را مورد تحلیل و بررسی قرار دهد، که این امر به عقیم بودن شیوه نقد سنتی در آموزش این واحد درسی و ناکارآمدی آن در محتوا سنجی آثار ادبی اشاره دارد. این در حالی است که متن ادبی افق‌های گسترده‌ای را در درون خود می‌آفریند تا زمینه فهم و امکان تأویل‌های بیش‌تری را برای خوانندگان فراهم کند، زیرا که متن ادبی هیچ‌گاه به یک معنا و یا یک تأویل محدود نیست. از سویی دیگر گاهی ملاحظه می‌شود مدرسان در این واحد درسی از شیوه نقد سنتی جدا شده و به نظریه‌ها و شیوه‌های جدید روش‌شناسانه نقد ادبی و نظریه‌ها و متدهای مدرن نقدی همچون: نقد نو^۱، نقد ساختارگرایی^۲، نقد پساساختارگرایی^۳، نقد روانکاوانه^۴، نقد نشانه‌شناسی^۵ و انواع دیگر مکاتب نقدی نوین در عصر معاصر توجه می‌کنند و به تدریس نظریه‌ها و تئوری‌های مربوط به مکتب‌های جدید نقد ادبی آن هم به صورت نظری می‌پردازند و در عمل در هنگام نقد آثار عملاً به آن رویکردها و بنیادهای فلسفی و اصلی هر مکتب نقدی توجه زیادی داده نمی‌شود و آن‌چنان که انتظار می‌رود، هنوز برای نقد ادبی در شاخه‌های جدید و مختلف آن به معنای علمی و عملی امروزی جایگاهی واقعی و مناسبی برای خوانش متون ادبی در این واحد درسی اختصاص داده نشده‌است. به دیگر روی، مشکل عمده مدرسان نقد ادبی در دانشگاه‌های ما این است که آنان از معنای واقعی منتقد و نقد علمی بدور هستند، چون به آن‌چه متهم و مکلف هستند از آن مبرایند. هیچ‌گاه نقد را به روشمندی صحیح در قلمرو ادبیات جای ندادند و از سویی دیگر هم نوشتن نقد را نوعی آفرینش فکری و نویسندگی قلمداد نکرده‌اند. بدین ترتیب مقاله پیش روی با یک رویکرد

- 1-New Criticism .
- 2-Structuralism.
- 3-Post Structuralism.
- 4- Psychoanalytic Criticism.
- 5-Semiotics.

توصیفی تحلیلی درصدد پاسخ دهی به این سؤال است که جایگاه کیفی نقد ادبی و روش نقد در درس ادبیات معاصر چگونه است؟

۱. پیشینه پژوهش‌های جریان‌شناسی نقد و درک متن در آموزش متون معاصر

اهمیت بررسی جریان نقد ادبی و جریان درک متن در آموزش متون معاصر بر کسی پوشیده نیست؛ چرا که به علم به شیوه‌های نقد ادبی هم ساختارها و لایه‌های پیدا و پنهان متون بر ناقد عیان می‌شود و هم شیوه و فرایند آفرینش و تلقی متون به‌درستی روشن می‌شود و هم درک صحیح خوانندگان از ماهیت حاکم بر جریان ادبی معاصر فزونی می‌یابد. بر همین اساس محققان به روش‌های گوناگون در باب اهمیت پرداختن به جریان نقد و درک متن معاصر، پژوهش‌های متعددی انجام داده‌اند. علوی مقدم در مقاله «مبانی معناشناسی فهم متن در رویکردهای سنتی و جدید نقد ادبی» (۱: ۱۳۸۷) معتقد است معناشناسی زبان تا حدی می‌تواند به مطالعات تأویل متن یاری رساند و خواننده را با مبانی فهم متن آشنا کند. دیگر پژوهش‌های علی‌زاده کاشانی با عنوان «A Study of the Effect of Literary Criticism on Literary Translation» (۲۰۰۷: I) است. محقق با بررسی ترجمه نمونه‌هایی از رمان‌های خارجی به این یافته رسیده‌است که مترجمی که آگاهی بیش‌تری نسبت به سبک متن مبدأ و نقد ادبی داشته، توانسته‌است ویژگی تغییر لحن را در ترجمه خود تا حد بیش‌تری حفظ کند. امیری و نورالدین پروین در مقاله‌ای با عنوان «دور المنهج الأسلوبی فی تعلیم النصّ الأدبی المعاصر» (۴: ۱۳۹۲) با بررسی دیوان اَبی‌لیک یا ولدی! لسعاد الصباح به این نتیجه دست یافته‌اند که سبک‌شناسی در شرح و تصحیح متن ادبی و تسهیل معنا نقش بارزی دارد. پژوهش دیگر مقاله «آسیب‌شناسی و نارسایی‌های درس‌نامه‌های نقد ادبی» نوشته قاسمی‌پور (۱۳۹۶: ۷۱) است. وی با بررسی چهار منبع نقد ادبی استادان شمیسا، امامی، تسلیمی و شایگان‌فر به عمده نارسایی‌های این کتاب‌ها از جمله فهم دیگرگون برخی نظریه‌های ادبی، ارزیابی نادرست برخی نظریه‌ها و بی‌توجهی به ادبیات معاصر به عنوان شاهد مثال تحلیلی برای نظریه‌های ادبی و نیز کم‌توجهی به ادبیات داستانی (به ویژه ادبیات داستانی معاصر) در مقایسه با شعر می‌پردازد. دیگر پژوهش فتوحی رودمعجنی با عنوان «نقد درس‌نامه‌های سبک‌شناسی و پیشنهاد دو درس سبک‌پژوهی و سبک‌ورزی در رشته ادبیات فارسی» (۱۳۹۶: ۴۷) است. محقق با بررسی درس‌نامه‌های سبک‌شناسی نظم و نثر ادب فارسی از نظر مبانی فکری و روش به این نتیجه دست یافته که در درس «تحلیل سبک ادبی»، دانشجو از طریق تکنیک تحلیل سازه‌های سبک و کشف نوآوری و فردیت سبکی در سطوح شش‌گانه زبان یک متن، مهارت کشف عناصر سبک‌ساز متون را فرا می‌گیرد و در درس «آموزش خلاق سبک» که به صورت کارگاهی و تمرین نگارش خلاق ارائه می‌شود، آموزش سبک از طریق تقلید از الگوهای سبکی مشهور انجام گیرد. با توجه به پژوهش‌های انجام شده، مقاله حاضر چون به بررسی چند و چون و جایگاه نقد صحیح در درک متون معاصر می‌پردازد و سعی در گشایش مسیر نوینی در چگونگی آموزش نقد در درک متون معاصر دارد، از این حیث موضوعی نو و در خور توجه به نظر می‌رسد.

جایگاه مکاتب نوین نقد ادبی در ادبیات معاصر

یکی از ویژگی‌های غیرقابل انکار مکاتب نقد در عصر معاصر - که همزمان با آغاز قرن بیستم و به دنبال تغییرات شگرفی که در تمامی عرصه‌های زندگی انسان و نیز در ادبیات روی داد - این است که نحوه رویکردهای نقدی نسبت به متون ادبی رفته رفته دچار تغییر شد، زیرا که نقد ادبی «حوزه‌ای مستقل و قائم به ذات از دانش قلمداد نمی‌شود» (برسler، ۱۳۸۶: ۲۹) بلکه این علم هم به بررسی ساخت‌های گوناگون که در ارتباط با ادبیات است و نه در ارتباط با مقوله‌های دیگر، می‌پردازد، پس به طور طبیعی همگام با تغییرات ادبی، نقد ادبی مکتب‌ها و رویکردهای بسیاری را تجربه کرد. علاوه بر آن هم مکتب‌های نقدی نو برای خوانش متون جهان‌های تازه‌ای خلق می‌کنند، در حالی که در دوره‌های گذشته فقط یک شیوه نقدی سنتی و برون‌متنی وجود داشت، که دیگر پاسخ‌گوی شناخت ابعاد، لایه‌ها و ویژگی‌های متون ادبی نبود. این رویکردهای انتقادی نوین همواره کانون توجه خود را به خود اثر معطوف ساخته و بیش‌تر از پیش در تبیین جنبه‌های هنری و زیبایی‌شناسی یک متن مفید عمل کرده‌اند. شیوه‌هایی که تلاش می‌کنند که رویکردهای نقدی سنتی را کنار زنند و حرف‌های تازه‌ای در باب نقد و دریافت فهم از آثار بیاورند و از زاویه‌های مختلف نگاه‌های جدیدی به آثار ادبی و هنری داشته باشند.

نظر به این‌که هر یک از مکتب‌های نقد ادبی نوین دارای مجموعه‌ای از مبادی فلسفی هستند که شالوده نظریه ادبی آن مکتب را تشکیل می‌دهند و نیز از مکاتب نقدی پیشین اقتباس‌هایی داشته‌اند، همچنین دارای زیرساخت‌های تئوریک و بنیادهایی هستند که این مکاتب بر پایه آن‌ها استوار هستند. این تئوری‌ها و نظریه‌های ادبی برای هر یک از این مکاتب به منزله دریچه‌ای برای کوشش در خوانش و دریافت لذت از نقد متن ادبی به شمار می‌آیند و پرسش‌های متفاوتی در خصوص اثر ادبی مطرح می‌کنند و نیز «این مکاتب نظری مجموعه‌ای از گزینه‌های ظاهراً بی‌پایان را در اختیار خوانندگان می‌گذارند» (تبریزینیا، ۱۳۸۹: ۳۸) که آن‌ها بتوانند، از طریق این ایده‌ها و نظریات، به منظور افزایش درک خود از متن دست به نقد و تحلیل بزنند و از این‌رو، در شناخت بهتر ادبیات و لذت‌بردن از نقد و فهم آن دست یابند. در صورتی که هر کدام از این رویکردهای نقدی دارای شالوده و زیر ساخت‌های نظری نباشند، نقد به معنای امروزی وجود نخواهد داشت، بنابراین از طریق مطرح کردن پرسش‌هایی مبتنی بر تئوری‌های موجود در هریک از روش‌های نقد، خواننده و یا منتقد وارد مباحثه‌ای می‌شود که هدف از آن بررسی اهمیت شناخت و لذت بردن از فضا و جهان متن ادبی و در یک کلمه معنایی است که در درون خودش آن را پنهان داشته‌است و در عین حال در مقام منتقد عملی و علمی ادبیات، در فعالیتی به نام نقد ادبی شرکت جسته است.

از این‌رو، توجه به اصول و قوانینی که شالوده نظری، علمی و ادبی هر یک از مکتب‌های نقد ادبی را تشکیل می‌دهد، به خوانندگان کمک می‌کند تا بتوانند در یکی از دو حوزه نقد نظری و نقد عملی به بررسی متون دست بزنند «نقد نظری که به تدوین نظریات و اصول و مبانی مربوط به ماهیت و ارزش هنر

می‌پردازد» (همان: ۳۶) و با مطالعه اصول و تبیین قوانین عام هنری زمینه و شرط لازم را برای نقد عملی و کاربردی فراهم می‌آورد و آنگاه نقد عملی و یا کاربردی «اصول و مبانی نقد نظری را در اثری خاص به کار می‌بندد» (همان: ۳۷). در واقع این خواننده است که با تعیین موازین مربوط به ذوق هنری به نقد عملی یا کاربردی یک اثر ادبی خاص می‌پردازد.

بی‌توجهی به نقد و درک متون معاصر

با توجه به آن‌چه که تاکنون گفته شد، یکی از معناها و تعاریفی که از نقدهای ادبی نوین می‌توان دریافت کرد، این است که نقد در واقعیت امر عبارت است از پیاده کردن تئوری‌ها بر یکی از «پدیده‌های بشری» با نام ادبیات. هدف از این امر کشف رازهای موجود در متون ادبیاتی و رسیدن به دانایی و فهم معنای آن‌ها است و تا آن‌جا که امکان دارد، به گسترش امکان خوانش‌های مختلف در متن‌های ادبی کمک می‌کند.

در این تردیدی نیست که اگر کسی بخواهد ادبیات را به طور دقیق مطالعه کند، باید یک آگاه و فیلسوف به نقد معاصر عصر خودش باشد، یعنی آخرین تحقیقات مربوط به رویکردهای مکاتب فلسفی و ویژگی‌های نقد ادبی در عصر خودش را بداند و کسی که آگاه به نقد ادبی است، یعنی دانشمند به فنون و مکانیزم‌های نقدی است، باید از انواع مکتب‌های ادبی معاصر خود اطلاع داشته باشد و گر نه در زمینه نقد دچار لغزش و مشکل خواهد شد.

با توجه به آن‌چه ایراد شده می‌توان ابراز داشت، متأسفانه آن‌چه که روش‌های نقدی نوین را در واحد درسی نقد ادبی در دانشگاه‌های ما دچار بحران و بی‌مایگی و بی‌ارزشی نموده است و تا حدی مورد بی‌توجهی قرار گرفته است و نیز سبب شده که برخورد خوانندگان نسبت به نقد متون ادبی برخوردار از هم‌چنان سنتی باشد، ممکن است به دو موضوع و یا دو دلیل اصلی برگردد؛ دلیل اول این‌که: خوب فهمیده نشدن تعاریف، نظریه‌ها و تئوری‌های موجود در این مکاتب گوناگون نقدی است و دوم این‌که: به صورت دقیق و کاربردی اجرا نشدن تئوری‌های خواننده شده بر روی انواع متون ادبی اعم از شعر و داستان و نمایشنامه و غیره است، این دو عامل در نظر نویسنده این مقاله از مهم‌ترین دلایل بی‌توجهی به نقد ادبی و در نتیجه دشوار شدن فهم متون ادبی معاصر هستند. به عبارت دیگر، با نگاهی شتاب‌زده در جریان و روشمندی نقد در محیط‌های علمی ما، آن‌چه ظهور می‌باید، این است که سرشت نقد امروزی نخست: هیچ‌گونه هم‌خوانی با نقد فنی و بنیادین و حقیقی ندارد و ذوق و سلیقه افراد ناآگاه در این عرصه فرمان می‌راند. در آسیب‌شناسی نقد ادبی ما عوامل و دشواری‌های چندی نهفته است که دمه‌مبحث به آن پرداخته می‌شود:

عدم فهم دقیق مؤلفه‌های موجود در مکاتب نقد ادبی مدرن

هر کدام از رویکردها و مکاتب‌های نقد ادبی معاصر، دارای تاریخی تکوینی و همچنین بنیادهای تئوریک و نظری خاص خود هستند که اندیشه‌های متعلق به آن روش نقد را نشان می‌دهند و در چارچوب آن بنیادهای فکری و اصول فلسفی وجود دارد که منتقدان به نقد و دریافت فهم از متن ادبی

روی می‌آورند. این در حالی است که نقدکنندگان از ماهیت نقد، هدف نقد و رسالت حقیقی نقد ناآگاه هستند. شناخت زیرساخت‌های فکری مربوط به هر شیوه نقد، جدای از دیگر روش‌های نقدی نیست و این امر مستلزم کار و تلاش فراوان و مطالعه دقیق در این حوزه است که گاه عدم شناخت دقیق و پی- بردن به این مبانی نظری و فهمیدن آن‌ها سبب می‌شود خوانندگان در مرحله نخست هیچ‌گونه علمی نسبت به این مشرب‌های نقد حاصل نکنند و ثانیاً نتوانند آن‌چه را که آموخته‌اند را بر روی متون ادبی تطبیق دهند. البته لازم به ذکر است، هرچند که امروزه در دانشگاه‌های ما، عده‌ای از استادان به مطالعه و تدریس روش‌های مختلف نقد و معرفی ایده‌های آن‌ها در کلاس‌های درس روی آورده‌اند؛ اما در عمل از این شیوه‌های نقد در تحلیل انواع متون ادبی بهره نمی‌برند و شیوه‌ای از نقد را ارائه می‌دهند که نه تنها به درد ادبیات نمی‌خورد، بلکه درد ادبیات را هم بیش‌تر می‌کند. شاید یکی از دلایل این امر دشواری در فهم بنیادها نظری متعلق به هر مکتب ادبی باشد و همچنین بومی نشدن نظریه‌های نقد و به پیروی از آن بومی نشدن این مکتب‌های نقدی نوین باشد. به عبارت دیگر هنوز روش‌های نقد جدید در دانشگاه‌های ما نهادینه نشده‌است. از این‌رو، این امر سبب می‌شود که دانشجویان و مخاطبان به شناخت ناقص و مبهم از نقد دست پیدا کنند و نتوانند اصول نقد مربوط به هر روش نقدی را بر هر یک از انواع متون ادبی تطبیق دهد. دیگر این‌که عده‌ای از مدرسان به تدریس این شیوه‌های نقد می‌پردازند که خود دانش و آگاهی لازم را در آن حوزه نقد علمی و عملی ندارند و با مبانی نظری این شاخه از علم و جنبه‌های زیبایی‌شناسی شعر اطلاعات درست و دقیقی در اختیار ندارند تا بتوانند به دانشجویان انتقال دهند. از طرف دیگر این امر سبب می‌شود که دانشجویان هم تنها به حفظ پاره‌ای از مؤلفه‌ها، مفروضات و مبانی تفکری در هر یک از مکتب‌های ادبی اکتفا کنند، بدون این‌که به فهم دقیق و درستی از این مفاهیم و ایدئولوژی‌های نقدی موجود در مکاتب دست یابد. در نتیجه، ناشناخته ماندن نظریه‌های نقد سبب عدم دست یافتن به نقدی کارساز و مؤثر می‌شود. از این روی می‌بینیم که مخاطب و یا منتقد در قبال متن ادبی هیچ نقشی ندارد و در حقیقت هیچ ارتباط و تعامل مفیدی میان متن ادبی و خواننده به وجود نمی‌آید و در نتیجه هیچ خوانش و درک صحیحی از متن ادبی برای خواننده و یا منتقد حاصل نمی‌شود و یا این‌که به نقدی کاملاً سطحی و بی‌ارزش دست می‌یابد. ملاحظه می‌شود که بی‌توجهی به شیوه‌های آموزش نظری و یا علمی نقد و به دنبال آن آموزش علمی و کاربردی نظریه‌های نقد ادبی هر یک از مکتب‌ها، نهایتاً به نقدی بی‌محتوا و منجر خواهد شد که برداشتی غیر قابل قبول از متن و فاقد توانایی علمی لازم است، زیرا این نقد در غیاب تئوری‌های نقد و نظریه‌های ادبی زبان شکل گرفته‌است.

به صورت عملی و کاربردی اجرا نشدن تئوری‌های موجود در شیوه‌های نقد

نقد ادبی را می‌توان تعامل و تلاشی میان منتقد، خواننده و متن ادبی، برای یافتن یک معنا از هزاران معنای موجود در متن ادبی و یا «جستجوی متنی دیگر که پشت متن مورد بررسی پنهان شده باشد» (احمدی، ۱۳۸۶: ۲۷۵) دانست، که یافتن آن هزاران معنای دیگر از طریق مجموعه‌ای از امکانات، اصول و قوانینی که مکتب‌های نقدی به خواننده ارائه می‌دهند، به دست می‌آید و از رهگذر خواننده و متن است که معنا و درک و خوانش و دانایی‌های متن رخ می‌دهد و همان‌طور که لوئیز روزنبلت می-

گوید: معنا صرفاً در ذهن خواننده وجود ندارد و نه منحصرأ در متن، بلکه در تعامل میان این دو نهفته است (وقفی پور، ۱۳۸۹: ۵). در نتیجه این‌گونه احساس می‌شود که شیوه تعاملی میان متن و منتقد باید دارای اصول و معیارهایی سنجیده باشد که بر حسب آن‌ها نقدی بجا و درست پدیدآید. شیوه دریافت معنا و درک اثر ادبی از سوی منتقدان، به چارچوب ذهنی بستگی دارد. این چارچوب هم برخاسته از آگاهی‌ها و آموزه‌های آن‌ها است که آگاهانه و یا ناآگاهانه به منزله معیاری است که با استفاده از آن‌ها به ارزیابی، سنجش و ارزش‌گذاری اثر ادبی واکنش نشان می‌دهند. بدین ترتیب که براساس نظام فکری به ساماندهی و ارزش‌گذاری آثار ادبی می‌پردازند. دانشجو هم مانند یک منتقد ادبی زمانی می‌تواند دست به عمل نقد ادبی بزند و از نقد لذت ببرد که اصول و مؤلفه‌های مکتب‌های نقد را به سان یک خط مشی در اختیار داشته‌باشد و آن‌ها را از قبل خوب فهمیده باشد. در این صورت است که دانشجو آگاهانه و به صورت دقیق و مبتنی بر اطلاعات دقیق و در خور و یکدست به نقد ادبی روی می‌آورد.

متأسفانه آن‌چه که هم‌اکنون در دانشگاه‌های ما و در واحد درسی نقد ادبی دیده می‌شود، این است که در این واحد درسی مدرسان به آموزش مکتب‌های مدرن نقدی معاصر همچون؛ ساختارگرایی، پساساختارگرایی، هرمنوتیک^۱ و... روی می‌آورند و در شناساندن آن به دانشجویان فقط به بیان مجموعه‌ای از مفاهیم انتزاعی و مبهم از این رویکردها اکتفا می‌کنند. بدون آن‌که در فهماندن دقیق‌تر و عمیق‌تر این روش‌های نقدی مدرن تلاش بیش‌تری کنند. این در حالی است که هر یک از این شیوه‌های نقد از گنجایش و ظرفیت زیادی برای شناخت متن برخوردارند و دریچه‌های وسیعی برای نقد کشف حقیقت، خوانش و تعبیر و درک انواع متون ادبی برای خواننده و منتقدان می‌گشایند، اما دانشجویان به دلیل حفظ کردن تنها پاره‌ای از نظریات و اصول مربوط به هر شیوه نقدی و بدون دریافت درک دقیق و درست از آن‌ها، توانایی لازم و کافی را برای انطباق آن اصول با نمونه‌های ادبی مختلف از جمله شعر، داستان و رمان و... ندارند. این امر به آن دلیل است که از نقد عملی - که کاربرد آن رویکردها و بنیادهای نظری را در متون ادبی به صورت تجربی و عملی به دانشجو آموزش دهد - در شیوه آموزشی این واحد درسی، خبری نیست. نقد عملی که «فقط و فقط بر روی متن متمرکز می‌شود و در نتیجه به خاطر این روش صرفاً متن محور، روشی آرمانی برای آشکار کردن تمامیت متن ادبی است» (برتنس، ۱۳۸۷: ۲۹). در نتیجه نقدهایی که از سوی خوانندگان و یا دانشجویان بر روی متون انجام می‌گیرد، نقدهایی هستند که کم‌تر از پشتوانه‌های علمی نظریه‌ها و اصول و تئوری‌های متقن و مختص به هر کدام از مکتب‌های نقدی بهره می‌گیرند و غالباً نقدهایی که ارائه می‌شود، سطحی و ظاهری و فاقد پشتوانه تئوری، علمی، اصولی و یا مستند هستند و محتوای خوبی ندارند. حتی به بافت و معنای درونی اثر هم توجه کافی نمی‌شود و دانشجویان گاه به تفاسیری غیرمنطقی و نادرست و بی‌نظم و نسق روی می‌آورند

و به ارائه نقدهایی روی می‌آورند که ترکیبی از شیوه‌های متعدد نقد است و از یک شیوه نقد واحد و منسجم هم پیروی نمی‌کنند.

در نتیجه این پدیده‌ها و مشکلات، مسیر جریان آموزش نقد ادبی هم در دانشگاه‌های ما دچار انحراف شده است و در نهایت این امر منجر به ناآشنایی، سخت و دشوار شدن متون ادبی معاصر و عدم درک متون معاصر می‌شود. از آنجا که دانشجو نمی‌تواند به خوبی و با مهارت کافی آموخته‌های خود را در حوزه نقد بر روی متون ادبی معاصر اجرا کند، این تصور برای او به وجود می‌آید که متون معاصر از سختی، دشواری و ابهام برخوردار هستند. علت این امر را می‌توان در این جست که دانشجو در طول دوره آموزشی خویش فرصت زیادی برای نقد عملی و کاربردی و یا نقد پدیدارشناسانه ندارد. آنان تنها به خواننده شدن و شناخته شدن نظریه‌ها که تا حد اندکی در فهم متن به آن‌ها کمک می‌کند، بسنده می‌کنند و در عمل جایگاه و موقعیت زیادی برای تمرین و اجرای نقدها و خوانش‌هایی دقیق براساس اصول صحیح نقدی در این واحد درسی اختصاص نمی‌دهند. حال آن‌که نیاز می‌رود شیوه‌ای اتخاذ شود و به خوانندگان و یا دانشجویان یاد داده شود تا با آن اصول و قوانین و قواعد و بر پایه آن‌ها به شیوه‌ای مستند به توجیه و استدلال و سامان‌دهی شیوه‌های انتقاد ادبی خود در متن ادبی بپردازند و قرائتی کامل و بی‌نقص از متن ادبی ارائه دهند و به نقدی درون‌متنی که بیش‌تر ماهیت و چیستی متن ادبی را مورد بررسی قرار داده می‌شود، بپردازند.

نتیجه

نقد ادبی باید کانون توجه خود را بر روی مسئله فهم و درک متن ادبی و در یک کلمه معرفت از متن ادبی متمرکز کند. بدون فهم نظریه‌ها و اصول مکاتب ادبی و بدون شناخت انگاره‌های فلسفی شیوه‌های نقدی گوناگون درک متون دشوار می‌شود. از این‌رو، برای حل این مشکل لازم است که در شیوه‌های آموزشی و تدریس در این واحد درسی، در جهت آموزش دقیق مبانی نقدی اندیشه‌ای به کارگرفته شود که به یادگیری علمی دقیق و روش‌های نقدی عملی و پدیدارشناسانه تأکید بیش‌تری شود، زیرا این‌گونه احساس می‌شود که در این واحد درسی، فضای لازم و مناسب برای اجرا کردن نمونه‌های نقد عملی و کاربردی آموخته‌ها از تئوری‌ها و مبانی مکتب‌های مدرن نقد ادبی وجود ندارد، که خود این امر دشواری متون ادبی را برای خواننده به وجود می‌آورد. عمده‌ترین عامل در بحران و کاستی نقد ادبی در واحد درسی «نقد ادبی» در دانشگاه‌ها، عدم شناخت دقیق از مبانی تئوری و قوانین مربوط به مکتب‌های مدرن نقدی از یک سو و از سوی دیگر صحیح اجرا نشدن اصول نقد بر روی متون ادبی است. این امر، سبب دشواری و ابهام متون ادبی معاصر می‌شود. دیگر این‌که باید سعی شود منتقدان به آخرین و جدیدترین کتاب‌ها و متدهای نقد نوین در دنیا توجه نشان دهند و بیش‌تر به نمونه‌های نقد عملی و پدیدارشناسی در آثار ادبی روی بیاورند که این امر با گذر زمان به پرورش ذوق ادبی و هنری خوانندگان و دانشجویان منجر می‌شود.

منابع

۱. احمدی، بابک (۱۳۸۶). ساختار و تأویل متن، چاپ نهم، تهران: انتشارات مرکز.
۲. امیری، جهانگیر و نورالدین پروین (۱۳۹۲ ه.ش). «دور المنهج الأسلوبی فی تعلیم النصّ الأدبی المعاصر دراسة دیوان إلیک یا ولدی! لسعاد الصباح»، مجله بحوث فی اللغة العربیة و آدابها، نصف سنویة علمیة محكمة لکلیة اللغات الأجنبیة بجامعة إصفهان، العدد ۸، (ربیع و صیف)، صص ۳-۱۶.
۳. برانه‌نی، رضا (۱۳۷۵). بحران رهبری نقد ادبی، چاپ اول، تهران: انتشارات ویستار.
۴. برتنس، هانس (۱۳۸۷). مبانی نظریة ادبی، ترجمه: محمدرضا ابوالقاسمی، چاپ دوم، تهران، انتشارات ماهی .
۵. برسler، چارلز (۱۳۸۶). درآمدی بر نظریه‌ها و روش‌های نقد ادبی، ترجمه: مصطفی عابدینی فرد، چاپ اول، تهران، انتشارات نیلوفر.
۶. تبریزنیا، مجتبی و لیلا کشانی (۱۳۸۹). «درآمدی بر نظریه‌ها و روش‌های نقد ادبی»، مجله کتاب ماه ادبیات، سال چهارم، شماره ۳۳، پیاپی ۵۷، آبان، صص ۳۵-۴۱.
۷. دستغیب، عبدالعلی (۱۳۷۶). «پراکندگی و بحران در نقد ادبی»، مجله کتاب ماه زبان و ادبیات، شماره، بهمن و اسفند، صص ۲۴-۲۹.
۸. زرین کوب، عبدالحسین (۱۳۶۱). نقد ادبی، جلد اول، چاپ سوم، مؤسسه انتشارات امیرکبیر.
۹. فتوحی رود معجنی، محمود (۱۳۹۶). « ادبیات پارسی معاصر، نقد درسنامه‌های سبک و پیشنهاد دو درس سبک پژوهی و سبک‌ورزی در رشته ادبیات فارسی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال هفتم، شماره اول، بهار، صص ۴۷-۶۷ .
۱۰. قاسمی‌پور، قدرت (۱۳۹۶). «آسیب‌شناسی و نارسایی‌های درس‌نامه‌های نقد ادبی»، ادبیات پارسی معاصر، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال هفتم، شماره اول، بهار، صص ۷۱-۹۵.
۱۱. کان دیوس، رابرت و جمعی دیگر از نویسندگان (۱۳۸۶). نقد ادبی نو (مجموعه‌ای از مقالات)، ترجمه: هاله لاجوردی و جمعی دیگر از مترجمان، چاپ دوم، تهران، انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
۱۲. عزتی‌پور، احمد (۱۳۸۱). «روش‌های نقد و فهم متون ادبی معاصر»، مجله آموزش زبان و ادبیات فارسی، شماره ۶۱، بهار، صص ۱۶-۲۱.
۱۳. علوی‌مقدم، مهیار (۱۳۸۷). «مبانی معناشناسی فهم متن در رویکردهای سنتی و جدید نقد ادبی»، پژوهش‌های زبان‌های خارجی، نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تبریز، سال ۵۱، بهار و تابستان ۸۷، شماره مسلسل ۲۰۶، صص ۱-۲۷ .
۱۴. علی‌زاده کاشانی، ندا (۱۳۸۷) A Study of the Effect of Literary Criticism on

چشم انداز نقد مطلوب، سال ۱۳۹۶. ۴۲۵.

Literary translation ، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده ادبیات

و علوم انسانی، استاد راهنما: حسین پاینده .

۱۵. عمارتی مقدم، داوود (۱۳۸۸). «بحران نقد: تصادف نظریه و متن»، فصلنامه نقد ادبی، سال دوم،

شماره ۸، زمستان ۱۳۸۸، صص ۲۱۵-۲۱۹.

۱۶. وقفی‌پور، شهریار (۱۳۸۹). پس از بابل (نقدی بر نظریه ادبی در ایران)، چاپ اول، تهران: انتشارات

مروارید.



The Flow of Critique and Understanding the Text in the Teaching of Contemporary Texts

TayebehAmirian¹

Ph.D in Arabic language and Literature, Iran.

Literary criticism (or Literary Studies) is a methodical activity to understand and interpret the literary text, and a tool that increases the diversity of understanding the aesthetic aspects of a literary text. Today, one of the educational challenges in teaching contemporary texts, which students are faced it, is that they cannot accurately understand the true understanding of the beautiful aspects of contemporary texts. The roots of this problem can be partly searched in the traditional teaching method which it is more of an outright critique and theoretical. Because as required in this method there is no place for understanding the issues and the principles of modern schools of critique such as structuralism, semiotics, etc, which create vast prospects for the reader to find more understanding and interpretation of the literary text, and just, the general definitions of the principles and theories of criticism are theoretically expressed, and scientific and applied criticism in this course does not have a place. Because the student does not have the training and the ability to understand and critique a literary work like poetry, story and play and even sometimes misplaced criticism deals. This means that neglect to the correct ways in teaching modern criticism in understanding texts leads to a lack of proper reading and to the difficulty of the text. So, teaching criticism should be in a way that leads to provide knowledge of the literary text.... This research, based on a descriptive analytical method, in order to solve this problem, has focused on new sources in the field of critique and has criticized the practical principles of modern schools of critique on various literary texts, So that the student can get an understanding of the foundations found in modern critique, which will lead to understand the literary texts.

Keywords: Contemporary Texts Teaching, Challenge, Understanding And Comprehension, Literary Criticism.

¹ E-mail: taebehmiriyan@yahoo.com

داوران اولین همایش ملی نقد و متون کتب علوم انسانی

دکتر احمد بیگلری	۲۹	دکتر عیسی ابراهیم زاده	۱
دکتر احمد رضائی	۳۰	دکتر عیسی امن خانی	۲
دکتر آرمین امیر	۳۱	دکتر فرهنگ ارشاد	۳
دکتر بیژن عبدالهی	۳۲	دکتر کوروش روستایی	۴
دکتر پروین صمدی	۳۳	دکتر مازیار مهمینی	۵
دکتر جان‌اله کریمی مطهر	۳۴	دکتر مالک شجاعی جشوقانی	۶
دکتر جهانگیر جهانگیری	۳۵	دکتر محسن کرابی	۷
دکتر حسین ابویسانی	۳۶	دکتر محمد احمدی صفا	۸
دکتر حسین کیانی	۳۷	دکتر محمد اصغری	۹
دکتر حمید سجادی	۳۸	دکتر محمد امینی	۱۰
دکتر حمیدرضا ولی پور	۳۹	دکتر محمد آرمند	۱۱
دکتر خدیجه سفیری	۴۰	دکتر محمد سپهری	۱۲
دکتر سجاد اسماعیلی	۴۱	دکتر محمدحسین پناهی	۱۳
دکتر سعید شفیعیون	۴۲	دکتر محمدرضا فخر روحانی	۱۴
دکتر سلمان صادقی زاده	۴۳	دکتر محمدرضا موحدی	۱۵
دکتر سوسن کشاورز	۴۴	دکتر محمدرضا نیلی	۱۶
دکتر سیمین حسینیان	۴۵	دکتر محمدهادی محمودی	۱۷
دکتر سید سعید زاهد زاهدانی	۴۶	دکتر مختار نوری	۱۸
دکتر سید فضل الله موسوی	۴۷	دکتر مرتضی کوکبی	۱۹
دکتر سید محمد تقی موحد ابطحی	۴۸	دکتر مرضیه یحیی پور	۲۰
دکتر سید محمد حسین حسینی	۴۹	دکتر مریم عاملی رضایی	۲۱
دکتر سید مصطفی شهر آیینی	۵۰	دکتر منصور زرانژاد	۲۲
دکتر سید یعقوب موسوی	۵۱	دکتر مهدی حسین زاده فرمی	۲۳
دکتر شمس الملوک مصطفوی	۵۲	دکتر مهدی محمدبیگی	۲۴
دکتر عباس خلجی	۵۳	دکتر نجلا حریری	۲۵
دکتر عبدالرزاق حسامی فر	۵۴	دکتر الهام رسولی	۲۶
دکتر علی اشرف نظری	۵۵	دکتر الیاس صفاران	۲۷
دکتر علی بیات	۵۶	دکتر یعقوب محمدی فر	۲۸

CONFERENCE PROCEEDINGS

Vol.2

FIRST NATIONAL CONFERENCE ON REVIEWING BOOKS AND TEXT OF HUMANITIES SCIENCES 2017

Conference Chairs

Janolah Karimi Motahhar Ph.D.

Abbas Khalaji Ph.D.

Mahdi Mohammad Beygi Ph.D.



Institute for Humanities and Cultural Studies (IHCS)

The Iranian Council for Reviewing Books and Texts on Human Sciences